



UNIVASSOURAS

CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MARICÁ

Educação Física Escolar fora da caixa: *práticas e releituras*



Educação Física Escolar fora da caixa:
práticas e releituras

Organizadores:
Rafael Mocarzel
Carolina Coelho
Carlos Ferrari

Editora da Univassouras
2025

© 2025

Presidente da Fundação Educacional Severino Sombra (FUSVE)

Adm. Gustavo de Oliveira Amaral

Reitor da Universidade de Vassouras

Prof. Dr. Marco Antônio Soares de Souza

Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação Tecnológica da Universidade de Vassouras

Prof. Dr. Carlos Eduardo Cardoso

Editora-Chefe das Revistas Online da Universidade de Vassouras

M. Sc. Lígia Marcondes Rodrigues dos Santos

Editora Executiva Produções Técnicas da Universidade de Vassouras

Profª Drª Paloma Martins Mendonça

Layout e Diagramação

Mariana Moss

Modo de acesso: <https://editora.univassouras.edu.br/index.php/PT/article/view/5655>

Ed831 Educação física escolar fora da caixa: práticas e releituras /
Organização de Rafael Carvalho da Silva Mocarzel , Carolina Goulart
Coelho, Carlos Eduardo Rafael de Andrade Ferrari – Vassouras, RJ :
Universidade de Vassouras, 2025.
207 p.

Recurso eletrônico

Formato: E-book

ISBN: 978-65-83616-30-2

1. Educação física. 2. Escolas. 3. Inovações educacionais. I.
Mocarzel, Rafael Carvalho da Silva. II. Coelho, Carolina Goulart
III. Ferrari, Carlos Eduardo Rafael de Andrade. IV. Universidade
de Vassouras. V. Título.

Sistema Gerador de Ficha Catalográfica On-line – Universidade de Vassouras

Todos os direitos reservados. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e que não seja para venda ou qualquer fim comercial. O texto é de responsabilidade de seus autores. As informações nele contidas, bem como as opiniões emitidas, não representam pontos de vista da Universidade de Vassouras.

Organizadores da Obra

RAFAEL CARVALHO DA SILVA MOCARZEL

Doutor em Ciências do Desporto na linha de Filosofia do Desporto pela Universidade do Porto – UP/Portugal. Professor do Curso de Educação Física na Universidade de Vassouras, Maricá, Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

CAROLINA GOULART COELHO

Mestra em Ciências da Atividade Física na linha de Educação Física Escolar pela Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO/Brasil. Professora do Curso de Educação Física na Universidade de Vassouras, Maricá, Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

CARLOS EDUARDO RAFAEL DE ANDRADE FERRARI

Doutor em Ciências do Desporto na linha de Pedagogia do Desporto pela Universidade do Porto – UP/Portugal. Professor do Curso de Educação Física na Universidade de Vassouras, Saquarema, Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

Autores da Obra

Alcides José Scaglia

Universidade Estadual de Campinas

Livre Docente em Pedagogia do Esporte e Pedagogia do Jogo pela Universidade Estadual de Campinas. Doutor em Pedagogia do Movimento pela Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (FEF-UNICAMP). Mestre em Pedagogia do Esporte Movimento pela Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (FEF-UNICAMP). Licenciado e Bacharel em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (FEF-UNICAMP). Atualmente, é professor associado na Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA-UNICAMP) no curso de Ciências do Esporte. Co-responsável pelas pesquisas do LEPE

Email: scaglia@unicamp.br

Aldair José De Oliveira

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Pós-doutorado em Saúde Coletiva pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2013). Doutor em Saúde Coletiva pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2011). Mestre em Educação Física pela Universidade Gama Filho (2004). Graduado em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2001). Professor Adjunto da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro do Departamento de Educação Física e Desportos. Coordenador do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (ProEF).

oliveira.jose.aldair@gmail.com

Ana Carla Leocádio de Magalhães

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

Docente da disciplina de Educação Física do IFRJ campus Nilópolis

Doutora em Ciências Nutricionais UFRJ

Mestra em Nutrição Humana UFRJ

Email: ana.magalhaes@ifrj.edu.br

Carolina Goulart Coelho

Docente do Curso de Educação Física na UNIVASSOURAS Campus Maricá

Docente de Educação Física da SEEDUC/RJ e FME/Niterói

Licenciatura Plena em Educação Física - UERJ

Especialista em Educação Física Escolar (UFF), Psicopegadogia (UCAM),

Yoga (UNYLEYA) e Orientação Educacional (ANHANGERA)

Mestra em Ciências da Atividade Física – UNIVERSO

Email: carolina.coelho@univassouras.edu.br

Cássia Marques Cândido

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

Docente da disciplina de Educação Física do IFRJ campus Resende

Doutora em Ciências do Exercício e do Esporte pela UERJ

Mestra Ciências do Exercício e do Esporte pela UERJ

Organizadora do livro Práticas de aventura e educação: tecendo significados através das experiências

Email: cassia.candido@ifrj.edu.br

Darlan Tavares dos Santos

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)

Doutor em Ciências (UNIRIO), Mestre em ciências da Atividade Física (UNIVERSO); especialista em Educação Física Escolar (UFF), coordenador do grupo de pesquisa e trabalho sobre autismo vinculado ao

Laboratório de Biociências da Motricidade Humana (LABIMH). Docente da educação básica dos municípios de Duque de Caxias e Rio de Janeiro.

Email: profdarlansantos@gmail.com

Débora Jaqueline Farias Fabiani

Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Doutoranda em Educação Física e Sociedade na Faculdade de Educação Física (FEF/UNICAMP) e integrante do Laboratório de Estudos em Pedagogia do Esporte (LEPE/UNICAMP). Licenciada, Bacharela e Mestra em Educação Física e Especialista em Educação de Crianças e Pedagogia da Infância pela UNICAMP. Licenciada em Pedagogia pela

UNINTER. Tem experiência nos campos da Educação Física e Pedagogia, desenvolvendo pesquisas, projetos, cursos e palestras nas áreas de: Educação Física escolar, Pedagogia do Jogo, Pedagogia da Infância e Pedagogia da Luta. Atualmente é docente na Educação Infantil e Educação Não Formal na Divisão de Educação Infantil e Complementar (DEdIC/UNICAMP) e no curso de Educação Física da UNIFACP. Email: djffabiani@gmail.com

Denis Foster Gondim

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO - UPE

Graduação em Licenciatura Plena em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física - UPE (2006) com Especialização em Exercício Físico aplicado a Reabilitação Cardíaca e a Grupos Especiais (Gama Filho - RJ), realizou mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - UFPE (PPGE-UFPE) e atualmente estou doutorando no Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física (PAPGEF UPE/UEPB). Atua como Professor de Judô (escolinha esportiva) nos Colégios Eximius e Madre de Deus (Recife-PE). Colaboro enquanto docente convidado em algumas pós-graduações (especialização/Lato Sensu), ministrando disciplinas relativas ao curso de Educação Física. Possui experiência teórico-prática na área de Educação Física, com ênfase nas áreas de: Metodologia do ensino das Lutas; Sociologia do esporte; Metodologia de treinamento esportivo. Atualmente estou lecionando em nível graduação nos cursos de Licenciatura e Bacharelado da Escola Superior de Educação Física (ESEF-UPE) e no Bacharelado em Educação Física (Faculdade Pernambucana de Saúde - FPS). Coordena juntamente com o Prof. Dr. Henrique Gerson Kohl, o Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão de Artes Marciais, Modalidades Esportivas de Combate, Lutas e Capoeira (NEPEX- AMMECLCAP), vinculado ao CCS-DEF-UFPE. Atualmente estou direcionado aos estudos da linha sociocultural da Educação Física, com ênfase na Sociologia do Esporte. Registrado junto ao sistema CONFEF/CREF através do N 2535 G/PE. Email: dfosterg@gmail.com

Diego Teixeira da Silva

Esporte Clube Pinheiros / Liga de Levantamento de Peso Olímpico do Estado do Rio de Janeiro (LLPO-RJ)

Especialista em Levantamento de Peso Olímpico pela FGE e pelo Comitê Olímpico Brasileiro (COB); especialista em recuperação músculo-esquelética pelo UNIFOA. Treinador do primeiro atleta campeão mundial adulto da história do Brasil no Levantamento de Peso Olímpico.

Treinador no Esporte Clube Pinheiros, na ADAAAN e com atletas das Forças Armadas (Marinha e Exército). Responsável Técnico do Centro de Treinamento do Rio de Janeiro, em parceria com a Prefeitura do Rio de Janeiro.

Email: privatetrainerndiego@gmail.com

Edilson Fernandes de Souza

Professor Titular da Universidade Federal de Pernambuco, defendeu tese autobiográfica à Luz do Candeeiro e o Constructo do “eu” Fonte: educação pela arte, ciência e política (2020). Pós-doutor em Sociologia pela Universidade do Porto-Portugal (2011). Doutor em Educação Física/Estudos do Lazer, com ênfase em História e Sociologia do Esporte e Lazer pela Universidade Estadual de Campinas (1998). Mestre em Educação Física e Cultura/ Imaginário Social e Atividades Corporais pela Universidade Gama Filho (1995) e graduado em Educação Física pela Universidade Castelo Branco (1991). Atualmente, é docente da Universidade Federal de Pernambuco e atua no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Identidades e Memórias. É membro da Sociedade Brasileira de História da Educação e líder do Grupo de Pesquisa de Teoria e História da Educação/CNPq. Até o presente momento orientou 40 dissertações de mestrado, 25 teses de doutorado e cinco supervisões de Pós-doutorado. Realiza pesquisas nas áreas de Sociologia e Antropologia das Populações Afro-brasileiras, História da Educação, Saberes e Processos Civilizacionais. É pesquisador do Instituto de Estudos da África - UFPE e foi Pró-reitor de Extensão (2011-2014); ex-diretor do Núcleo de Educação Física e Desportos-NEFD (2004-2010). É pesquisador do Grupo Processos Civilizadores/CNPq, e membro da Associação Nacional de História.

Em 2021, recebeu a Medalha do Centenário Paulo Freire (Assembleia Legislativa de Pernambuco), em 2023, recebeu a Medalha ao Mérito Educacional Professor Paulo Freire (Conselho Estadual de Educação de Pernambuco).

Email: edilson.souza@ufpe.br

Fernando Amaro Pessoa

Professor do Cefet/RJ Petrópolis, Pós-Doutorando em Geologia pela UERJ e Doutor em Geografia pela UFRJ. Coordenador do projeto de ensino, pesquisa e extensão Expedições do Cefet/RJ e integrante dos grupos de pesquisa do CNPq “Geodiversidade e Memória da Terra” e “Dinâmica e Evolução de Relevos Montanhosos”. Apaixonado por percursos, atua nas temáticas do geoturismo, patrimônio geomorfológico, montanhismo geológico e percepção de riscos e desastres em trilhas, áreas protegidas e geoparques. Integra o Conselho Consultivo do Parque Nacional da Serra dos Órgãos, do Parque Estadual dos Três Picos e do Monumento Natural Estadual da Serra da Maria Comprida. Também faz parte da assessoria científica do Geoparque Aspirante Costões e Lagunas do RJ e da coordenação do Projeto Geoparque Montanhas.

Email: fernando.pessoa@cefet-rj.br

Francisco de Assis Andrade

Prefeitura municipal de Petrópolis e Seropédica

Doutorando em educação -UFRRJ.

Email: francisco.ufrrj@gmail.com

Gabriela Conceição de Souza

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

Docente da disciplina de Educação Física do IFRJ campus Duque de Caxias

Doutora em Ciências do Exercício e do Esporte pela UERJ

Mestra em Educação Física pela UGF

Organizadora do livro Práticas de aventura e educação: tecendo significados através das experiências

Email: gabriela.souza@ifrj.edu.br

Gabriel Orega Sandoval

Universidade Estadual de Campinas

Mestre em Educação Física e Sociedade pela Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (FEF/UNICAMP). Bacharel em Ciências do Esporte pela Faculdade de Ciências Aplicadas da Universidade Estadual de Campinas (FCA/UNICAMP). Atualmente é doutorando em Educação Física e Sociedade pela Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (FEF/UNICAMP). Integrante do Laboratório de Estudos em Pedagogia do Esporte (LEPE). Email: g216386@dac.unicamp.br

Henrique Gerson Kohl

Docente do Curso de Educação Física do DEF/CCS/UFPE (2011). Pós-Doutorado em Educação-UFPE (2021). Doutor em Educação-UFPE (2012). Mestre em Educação-UFPE (2007). Especialização em História e Cultura Afro-Brasileira-INE (2021). Mestre de capoeira-Associação Capoeira Interação (2023). Licenciatura Plena em Educação Física - UFPE (2004). Coordenador do projeto Capoeira COM a UFPE: gíngamos transformadores ao ritmo de epistemologias críticas. Membro do Colegiado e do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Licenciatura em Educação Física. Cidadão Pernambucano (Projeto de Resolução n. 1188/2013). Cidadão Jaboatonense (Projeto de Resolução n. 015/2013). Medalha de Direitos Humanos Dom Helder Câmara-Prefeitura do Jaboatão dos Guararapes-PE (2015). Homenagem, em 2018, pela autoria técnica do Projeto de Lei n 1709 que reconhece a Capoeira como Patrimônio Imaterial de Pernambuco. Honraria Manoel José Gomes Tubino (Condecoração do Congresso Nacional/2022). Líder, junto com o docente Denis Foster Gondim, do Grupo de Pesquisa intitulado como: Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão de Artes Marciais, Modalidades Esportivas de Combate, Lutas e Capoeira (Nepex-DEF-CCS-UFPE). Presta assessoria voluntária para projetos sociais, culturais e/ou esportivos. Participa de comissões de projetos e instituições com diferentes vieses. Autor de livros, capítulos de livros, artigos e outras produções. Conselheiro do Prêmio Berimbau de Ouro. Conselheiro Federal por PE junto ao CONFEF (2025-2028). Membro do Departamento de

Pesquisa da International Capoeira Association (ICA). Acadêmico da Academia de Letras do Jaboatão dos Guararapes-PE (Patrono: Valde-mar de Oliveira). Membro do Departamento de Educação da União das Federações de Capoeira do Brasil (UFCB). Membro do Departamento de Educação da Confederação de Capoeira Desporto do Brasil (CCDB). Membro do Movimento Nacional Unitário de Capoeira (MNUC). Autor de dissertação de mestrado premiada com 2º Lugar no Nordeste, na Categoria Dissertações e Teses, da 1a edição do Prêmio Brasil de Esporte e Lazer de Inclusão Social. Membro do Conselho Municipal da Cultura do Jaboatão dos Guararapes-PE, representando o segmento de Cultura Popular (2021-2024). Membro da Secretaria Estadual do Colégio Brasileiro de Ciências dos Esportes de Pernambuco (2006- 2008). Foi vice coordenador e coordenador de cursos de graduação em Educação Física (Licenciatura do DEF-CCS-UFPE e Licenciatura do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica PARFOR). Foi Conselheiro Efetivo do CREF12/PE (2019-2024). Exerceu os cargos de subchefe e chefe do Departamento de Educação Física-CCS-UFPE. Coordenou o projeto Segundo Tempo-NEFD-UFPE. Trabalhou em academias, escolas da rede privada (Colégio Apoio, Colégio Equipe, Colégio Motivo, Escola e Curso Panorama, Escola Integral e Grupo Gênese de Ensino), em instituições de ensino superior (Faculdade de Formação de Professores de Goiana, Faculdade Salesiana do Nordeste e Universidade Federal Rural de Pernambuco), em laboratório de pesquisa, projetos de extensão e demais espaços. Experiência nas áreas de Educação Física e Educação, atuando principalmente nas seguintes temáticas: Capoeira, Formação Inicial de Professores(as), Formação Continuada de Professores(as), Prática Pedagógica, Teoria e História da Educação e da Educação Física, Metodologia do Ensino da Educação Física, Ludicidade e outras.

Email: henrique.kohl@ufpe.br

Israel Souza

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

Docente da disciplina de Educação Física do IFRJ campus Paracambi

Doutor em Epidemiologia em Saúde Pública pela Fundação Oswaldo Cruz

Email: israel.souza@ifrrj.edu.br

Joanna Las Casas

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Mestra em Educação Física (UFRRJ/ProEF). Especialista em Educação Física Escolar (IFRJ). Especialista em Gestão Escolar: administração, supervisão e orientação (UCAM). Especialista em Docência em Educação Profissional e Tecnológica (IFES). Especialista em Psicomotricidade (Facuminas). Licenciada em Educação Física (UFRJ), laureada com Dignidade Acadêmica - Cum Laude. Pedagoga (UERJ). Servidora Pública nos cargos de Docente I - Educação Física e Professora Orientadora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de São Gonçalo (SEMED/SG).

Email: joannalascasas@gmail.com

José Guilherme de A. Almeida

Licenciado e Bacharel em Educação Física (UNIVERSO); Especialista em Pesquisa Científica (UFJF), em Teologia (CPAJ-Mackenzie) e em Dança em Cadeira de Rodas (UFJF); Mestre em Educação (UFJF) e Doutorando em Antropologia (UFF). Fundador da Cia Holos de Dança-Teatro Inclusiva e da Cia Dança & Vida. Árbitro e integrante da diretoria executiva da Confederação Brasileira de Dança em Cadeira de Rodas (CBDCCR). Representante brasileiro na World Inclusive Dance Association (WIDA). Pesquisador e professor associado ao NGime/UFJF e ao NEPESS/UFF nas áreas de corpo, dança, inclusão, formação de professores e processos ensino-aprendizagem. Leciona nas redes municipais de educação de Niterói e de São Gonçalo - RJ, onde também é supervisor do PIBID/UFF.

Email: almeida.jga@gmail.com

Juliana de Jesus Pinheiro Peres

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Doutoranda em educação (UFRRJ), Mestre em ciências da Atividade Física (UNIVERSO); especialista em Educação Física Escolar (UFRJ) e Licenciada em educação física escolar (UCB). Professora do Ensino

Básico Técnico e Tecnológico da UFRJ e Professora da disciplina de Estudos Culturais em Educação Física no Curso de Especialização, Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB) da UFRJ.

Email: julianaj.pinhoiro@gmail.com

Júlio Ricardo de Barros Rodrigues

Centro Universitário Maurício de Nassau - UNINASSAU

Mestre e Doutorando em Educação (UFPE); Especialista em Educação Física Escolar (UPE); Graduado em Licenciatura Plena em Educação Física (UFPE); Pesquisador do Laboratório de Sociologia do Esporte (UFPE), do Núcleo de Identidades e Memórias em Educação (UFPE) e do Grupo de Estudos em Sociologia dos Processos - Figurações e Jogos de Poder (UFPB); Docente do Curso de Bacharelado em Educação Física do Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU); Técnico-Pedagógico e Professor-formador da Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação/ Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco (SEDE/ SEE-PE); Docente do Componente Curricular Educação Física da Rede Pública Estadual de Educação de Pernambuco (SEE-PE); Idealizador, Coordenador e Professor do Programa Educacional Ensinando Basquetebol (PEEB).

Email: jrbrodrigues.ef@gmail.com

Kristine Wagner de Souza

Graduação Plena em Educação Física pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atualização em Educação Física Escolar na Universidade Federal Fluminense, Pós- Graduação em Treinamento Desportivo pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, atualmente atua em escolas das Prefeituras de Niterói e do Rio de Janeiro como professora de Educação Física no Ensino Fundamental 1º e EJA.

Email: kristine.wagner.1975@gmail.com

Luane Ribeiro Vidal

Licenciada em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP) e Mestre em História pela mesma instituição. Atua como

professora da educação básica nas redes pública estadual e privada. Suas pesquisas concentram-se nas áreas de ensino de História, letramento digital e letramento histórico.

Email: luane.vidal@hotmail.com

Luciana Fonseca Dias

Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ, 2011), com especializações em Gestão em Hotelaria (2015) e em Educação Física e Psicomotricidade (2022). Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da UFRRJ (PPGEA), onde desenvolve pesquisas relacionadas a saúde do escolar. Atua como professora-pesquisadora no Laboratório de Estudos do Corpo e Movimento (LECOM/UFRRJ), com ênfase na Educação Física escolar, formação docente e práticas corporais.

Email: lucianadias@ufrj.br

Luís Bruno de Godoy

Universidade Estadual de Campinas

Professor pelo Programa de Pesquisador de Pós-doutorado no curso de ciencias do esporte (FCA/Unicamp); Pós-doutorado em Ciencias do Esporte/Teoria do jogo (FCA/Unicamp); Doutor em Educação Física e Sociedade (FEF/Unicamp); Mestre em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (ICHSA/Unicamp); Bacharel em Ciências do Esporte (FCA/Unicamp); mobilidade internacional pela Universidad Politecnica de Madrid (UPM) e Universidad de Santiago de Chile (USACH); Membro do Laboratório de Estudos em Pedagogia do Esporte (LEPE) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Cultura Lúdica, Circo e Educação Física (CLUCIEFE); Ator, palhaço (SATED).

Email: godoy.luisb@gmail.com

Marcelo Faria Porretti

Graduado em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1998). Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2002). Mestre em Ciências da Atividade Física pela

Universidade Salgado de Oliveira (2011). Doutorado em Ciências do Exercício e do Esporte na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2021). Atualmente professor de Educação Física CEFET/RJ Campus Petrópolis. Já lecionei como docente concursado pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, Prefeitura de Petrópolis, Prefeitura de Magé e Secretária de Educação do Estado do Rio de Janeiro, Idealizador e organizador do Meeting Esportivo Sei Mater (jogos escolares). Possuo experiência no âmbito do desporto escolar educacional, jogos recreativos e gincanas. Possui interface com a temática Meio Ambiente e a Educação Física Escolar. Desenvolvo projetos de extensão CEFET/RJ Campus Petrópolis onde leciono educação física escolar para Ensino médio integrado e para graduação em turismo as disciplinas Recreação e lazer, Turismo de aventura.

Email: marcelo.porretti@cefet-rj.br

Milton Felisberto Ribeiro Junior

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Mestre em Educação Física pela UFRRJ (2025). Especialista em Educação Psicomotora pelo Colégio Pedro II (2019). Graduado em Educação Física pela Universidade Estácio de Sá (2008). Professor Docente I pela Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC). Professor I pela Secretaria Municipal de Educação Duque de Caxias (SME).

Email: miltonproef23@ufrj.br

Nádia Maria Pereira de Souza

Doutora em Ciências Sociais pela UFRRJ, Professora Titular aposentada e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA/UFRRJ). Atua nas áreas de políticas públicas, avaliação educacional, educação, saúde e direitos humanos. Foi avaliadora do INEP/MEC, presidente da CPA/UFRRJ e orientou mais de 40 dissertações de mestrado. É pesquisadora da Rede UNIVERSITAS/BR e consultora em revistas científicas. Atualmente, coordena projetos de pesquisa e pós-graduação na UCB.

Email: nmpsouza@uol.com.br

Pedro Vilela Bochi

Universidade Estadual de Campinas

Bacharel em Ciências do Esporte pela Faculdade de Ciências Aplicadas da Universidade Estadual de Campinas (FCA/UNICAMP). 12 anos de experiência como capoeirista. Atualmente Gestor esportivo e de eventos.

Email: pedrovilelabochi@gmail.com

Roberta Jardim Coube

Professora de Educação Física na Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME), lecionando na Escola Municipal Maestro Heitor Villa Lobos. Licenciada em Educação Física (UFRRJ/2013); licenciada em Letras (UFF, 2006); pós-graduada em Psicomotricidade (UERJ, 2009); mestra em Educação (UFRRJ, 2012) e doutora em Educação (UFF, 2018). Foi professora substituta no Departamento de Ensino e Planejamento do Ensino (DTPE), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, no período de 2019 e 2020, lecionando as disciplinas Didática, Ensino de Educação Física (atual Didática da Educação Física), Sociologia da Educação e Política Educacional. Atuou no ensino superior privado como professora regente das disciplinas Desporto escolar, Sociologia da educação e Metodologia do ensino das lutas (UNIABEU, Campus Belford Roxo) no ano de 2014. Possui experiência no ensino fundamental e ensino médio (regular, EJA e Curso Normal, formação de professores) em escolas públicas desde 2011. Lecionou Educação Física no Colégio Pedro II, Campus São Cristóvão (2014-2016). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Processos Formativos Institucionais (GEPPROFI/UFF), atuando principalmente nos seguintes temas: intercorporeidade na filosofia da linguagem de Bakhtin em diálogos com a escola pública; o tripé linguagem-cultura-processos formativos na pesquisa em educação a partir das narrativas das histórias de vida; a práxis docente em Educação Física escolar na escola pública, buscando dialogar com os estudantes e professores a perspectiva da educação como obra de arte, compreendendo a escola como lugar de ampliação de (nossa) experiência estética. Atualmente integra também o Grupo de Pesquisa ELAC Educação física escolar; experiências Lúdicas e Artísticas; Corporeidades, pesquisando e es-

tudando as práticas pedagógicas que tematizam a cultura corporal, o lúdico e as experiências como conhecimento; as oportunidades educativas como bens comuns; a Educação Básica e o Ensino Superior como tempos e espaços públicos. Atuou na Coordenação de Educação em Sustentabilidade, Esporte e Saúde (CESESS), da Subsecretaria de Políticas Educacionais Transversais, na Secretaria Municipal de Educação de Niterói (SME/FME) entre 2021 e 2024.

Email: robertacoube@educacao.niteroi.rj.gov.br

Valéria Nascimento Lebeis Pires

Doutora em Epidemiologia em Saúde Pública pela Fiocruz, com mestrado em Ciência da Motricidade Humana (UCB) e graduação em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física pela UFRRJ, onde é docente responsável pelas disciplinas de Dança e Consciência Corporal. Coordena a Companhia de Dança da UFRRJ, lidera o Laboratório de Estudos do Corpo e Movimento (LECOM) e atua no ProEF/UFRRJ. É coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFRRJ. Suas pesquisas se concentram nos temas: corpo, cultura e sociedade; dança na educação; ética em pesquisa; saúde, imagem corporal e bem-estar.

Email: valerianlp@ufrj.br

Agradecimentos

Nós, organizadores, agradecemos nossas famílias pelo apoio e paciência de sempre, pois muitas vezes temos que nos desprender e direcionar muito tempo e energia para que projetos belos como esse livro possam acontecer.

Agradecemos aos diversos autores dos capítulos deste livro organizado que são inegavelmente parte fundamental deste projeto com suas maravilhosas colaborações acadêmicas.

Agradecemos ainda aos membros que compõem a Editora da Universidade de Vassouras que realizaram um pronto e rápido atendimento de qualidade para conosco para a publicação desta obra.

Por fim, agradecemos à Universidade de Vassouras que possibilitou a publicação desta obra bibliográfica que contou com o apoio do programa de incentivo à pesquisa da Universidade de Vassouras (*campus* Maricá).

Epígrafe

“Um professor afeta a eternidade; nunca se
sabe onde sua influência termina”
(Henry Brooks Adams)

Prefácio

Guiado pelo honroso convite e imensa alegria em prefaciар “Educação Física Escolar fora da caixa: práticas e releituras”, organizado por profissionais altamente qualificados e compromissados com o conhecimento, queridos professores Rafael, Carolina e Carlos, me deparei com um enorme presente.

Falar em africanidades e o robusto material que se tem no campo das práticas corporais e lúdicas de uma de nossas matrizes culturais na formação da cultura brasileira, disponibilizando o acesso para os alunos durante as aulas de educação física é justo, necessário e fortalecedor de nossa cultura miscigenada. Da mesma forma, pensar e fazer o processo de inclusão acontecer para além de terminologias evasivas, superficiais e muita das vezes aproveitadora do sentido politicamente correto, em nome do rigor acadêmico, da profundidade e da seriedade nas aulas de educação física escolar, foi um verdadeiro bálsamo contra a superficialidade. O aluno não chega “zerado” a escola, mas, portador de crenças, valores, hábitos, costumes, ritos, mitos e com grande carga simbólico na sua forma de agir e de expressar os movimentos. Daí, considerar o regionalismo da cultura pernambucana e da cultura dos povos originários, também construtores de nossa formação nacional, levando-as para a sala de aula que é a quadra, o campo, a piscina, o terreno baldio, o pátio de cimento, a fim de partilhar com os alunos os conhecimentos produzidos ao longo de gerações, significa ampliar o escopo democrático, responsável e de significado para as aulas de educação física escolar tornando o saber em sabor. Jovens e adultos que buscam constantemente se superar e se auto superar em nome do aperfeiçoamento, dos seus desejos e dos seus sonhos, foram lembrados e pensados a partir de uma lógica honesta e contextualizada de que a prática dos conteúdos da educação física se ancora em um conceito de saúde que considera a complexidade do sujeito, aos inúmeros fatores relacionados ao bem estar e que não se limita a mera ausência de doença do indivíduo, da mesma forma, a educação se apresenta como uma ponte entre a interação professor-aluno e não como muro de onipotência e autoritarismo entre eles. E isto, por si só, já é portador de grandes

mensagens para a formação do sujeito. Capoeira, levantamento de peso, parkour são práticas corporais que foram contextualizadas culturalmente e socialmente, se apresentando como objetos de reflexão conceitual em vias do engrandecimento da prática corporal sob o signo do jogo, do esporte, da dança, das lutas e dos movimentos gímnicos dimensionados para à prática escolar. Pensar a intervenção das aulas de educação física escolar no segmento da educação infantil e considerar a necessidade imperativa de educar, de “dar limites”, de frustrar desejos onipotentes e egoístas, é pensar e agir em nome de algo maior, a saber, o processo civilizatório, a construção do sujeito moral durante as práticas lúdicas, considerando as regras como valor necessário e desejado à uma vida coletiva que necessita de renúncias e limites. Daí, uma vez pensado e praticado de forma sistemática e rigorosa as reflexões/ações que esta obra traz, é possível pensar e repensar sobre o binômio disciplina e indisciplina, autocontrole das emoções e violência, civilização e barbárie. A prática das aulas de educação física não muda o mundo, mas, pode mudar a forma que os alunos interagem com este mundo e isto, muda muita coisa. Portanto, trata-se de uma leitura imprescindível para àqueles que não se sujeitam ao “mais do mesmo”; para àqueles que desejam pensar verdadeiramente, “fora da caixa”.

JEFERSON RETONDAR

Doutor em Educação Física pela Universidade Gama Filho (Brasil).

Professor Titular do Instituto de Educação Física e Desportos da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Brasil)

Apresentação da Obra

Em um cenário educacional que clama por renovação e por uma prática pedagógica atenta às complexidades do mundo contemporâneo, o livro “Educação Física Escolar fora da caixa: práticas e releituras” emerge como uma contribuição fundamental. A obra se propõe a ser um catalisador de novas ideias e reflexões para a Educação Física no Brasil.

O título, “fora da caixa”, não é casual. Ele reflete a proposta audaciosa de reunir um corpo de autores de alto gabarito e de diversas instituições de ensino, como UNICAMP, UFRJ, UFRRJ, UFPE, IFRJ, entre outras, para explorar práticas e releituras que rompem com o tradicional. O livro transcende a visão meramente esportivista e biologizante, mergulhando em temas inovadores que desafiam o currículo e a didática convencionais.

Ao longo de seus capítulos, a obra explora a interdisciplinaridade como um caminho de transformação, conectando a Educação Física a áreas como História, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Os leitores serão convidados a refletir sobre a valorização das culturas afro-brasileira e indígena, o potencial pedagógico de práticas de aventura como o Parkour e o Esporte Orientação, o levantamento de peso olímpico como eixo integrador de saberes, além de discussões cruciais sobre a articulação entre educação e saúde na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e estratégias para lidar com a indisciplina escolar.

“Educação Física Escolar fora da caixa” é, portanto, um convite à inovação, à criticidade e à criação de uma prática docente que não apenas reproduz, mas também reinventa o fazer pedagógico. É uma leitura maravilhosa para professores, estudantes e pesquisadores que buscam na Educação Física uma ferramenta potente para a formação integral e transformadora dos sujeitos.

Sumário

O PROJETO AFRICANIDADES: HISTÓRIA E EDUCAÇÃO FÍSICA NA VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL NO ENSINO MÉDIO	24
CORPO, MÍDIA E NATUREZA: NARRATIVAS DE INCLUSÃO E SUPERAÇÃO NO ESPORTE ADAPTADO	36
SOBRE O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DAS PRÁTICAS CORPORAIS COMO SABERES ESCOLARES DERIVADOS DA CULTURA NO CURRÍCULO DE PERNAMBUCO	54
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A ARTICULAÇÃO EDUCAÇÃO-SAÚDE NA EJA	74
O ESPORTE ORIENTAÇÃO NO IFRJ:MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES	84
VIVÊNCIAS E ATIVIDADES INDÍGENAS EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	104
JOGO, LUTA OU DANÇA? A PRÁTICA DA CAPOEIRA SOB A PERSPECTIVA DE CAPOEIRISTAS	116
O LEVANTAMENTO DE PESO OLÍMPICO COMO EIXO INTERDISCIPLINAR ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA E FÍSICA: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO	135
RESPEITO, CORAGEM E “FORÇA NA MEDIDA CERTA”: VIVÊNCIAS DE LUTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NÃO FORMAL	157
SALTOS PARA O INUSITADO: O <i>PARKOUR</i> COMO PRÁTICA INOVADORA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	172

“TIO, EU AINDA TENHO TRÊS PONTINHOS?” UMA EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO FRENTE A INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....188

O ESPORTE ORIENTAÇÃO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA: O IMPACTO DA SUA IMPLEMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR..... 204

O PROJETO AFRICANIDADES: HISTÓRIA E EDUCAÇÃO FÍSICA NA VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL NO ENSINO MÉDIO

Luane Ribeiro Vidal
Carolina Goulart Coelho

INTRODUÇÃO

A valorização da diversidade cultural nas instituições educacionais brasileiras constitui uma premissa ética e pedagógica, especialmente em função das profundas desigualdades históricas que ainda permeiam a sociedade contemporânea (GOMES, 2017). No contexto do Ensino Médio, a promoção do respeito à diversidade e a inserção de conteúdos que celebrem a pluralidade cultural configuram-se como estratégias fundamentais para a formação integral dos estudantes, promovendo uma educação crítica e emancipatória (CANEN; CANEN, 2011).

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 foi um marco na política educacional brasileira, ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de educação básica. Esta legislação não apenas visa ao reconhecimento das contribuições dos povos africanos para a formação da sociedade brasileira, mas também à superação da invisibilidade histórica da população negra nos currículos escolares (BRASIL, 2003; SANTOS; NASCIMENTO, 2019). Além disso, os documentos orientadores como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que promovam o respeito à diversidade e o enfrentamento do racismo estrutural (BRASIL, 2018).

Os temas transversais foram incorporados oficialmente à educação básica brasileira a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados no final da década de 1990, como uma resposta à necessidade de formação integral dos estudantes frente aos desafios contemporâneos. Segundo o Ministério da Educação, os temas transversais são concebidos como eixos que perpassam as áreas do conhecimento, contribuindo para contextualizar os conteúdos escolares e promover

a construção de valores éticos e sociais (BRASIL, 1998).

Entre os temas propostos, destacamos a diversidade cultural, que pode ser entendida como o reconhecimento e a valorização das múltiplas identidades étnicas, culturais, religiosas e de gênero que compõem a sociedade brasileira. Trabalhar a diversidade no ambiente escolar significa enfrentar preconceitos históricos, como o racismo, a xenofobia e a homofobia, promovendo práticas educativas que favoreçam a convivência respeitosa e a cidadania crítica (GOMES, 2017).

A disciplina de História possui um papel central nesse processo, pois contribui para desvelar as narrativas silenciadas e resgatar a trajetória dos povos historicamente marginalizados, especialmente no que tange à população afro-brasileira e indígena. Conforme Silva (2019), o ensino de História deve ultrapassar a cronologia tradicional para incorporar as experiências de resistência e as contribuições culturais desses grupos, promovendo uma visão crítica do passado e de suas repercussões no presente.

Já na Educação Física, a diversidade se manifesta de forma concreta nas práticas corporais, que expressam identidades culturais, tradições e histórias de diferentes povos. Para Ferreira (2016), incorporar práticas corporais de matriz africana e indígena nas aulas de Educação Física não apenas valoriza a pluralidade cultural, como também amplia o repertório de experiências dos estudantes, promovendo o respeito às diferentes manifestações do corpo e da cultura.

Neste cenário, as práticas corporais de matriz africana, como a capoeira, o maculelê e as danças afro-brasileiras, emergem como recursos pedagógicos de grande potencial. Tais manifestações culturais corporais transcendem o aspecto físico, incorporando dimensões históricas, sociais e simbólicas que possibilitam uma abordagem interdisciplinar entre a Educação Física e as Ciências Humanas (FERREIRA, 2016; SOUZA; NASCIMENTO, 2020). Essas práticas permitem aos estudantes o reconhecimento de saberes ancestrais e a valorização da contribuição dos povos africanos na formação da identidade cultural brasileira.

A transversalidade entre essas disciplinas potencializa uma abordagem integrada da diversidade. A articulação entre História e Educação Física permite que os estudantes compreendam as práticas corporais

não apenas como atividades físicas, mas como expressões culturais carregadas de significados históricos e éticos (GUEDES; SILVA, 2021). Tal integração favorece uma educação mais inclusiva, comprometida com a formação de cidadãos conscientes de suas responsabilidades na construção de uma sociedade plural e democrática.

Assim, o trabalho com o tema transversal da diversidade, quando promovido de maneira interdisciplinar, amplia as possibilidades pedagógicas, fortalece os vínculos entre teoria e prática e contribui significativamente para a formação de sujeitos críticos, participativos e respeitosos das diferenças que permeiam o tecido social brasileiro.

A interdisciplinaridade entre Educação Física e as Ciências Humanas no Ensino Médio amplia as possibilidades de ensino, ao articular corpo e memória histórica como elementos indissociáveis do processo educativo (GUEDES; SILVA, 2021). Tal integração favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas que não apenas enriquecem o repertório cultural dos estudantes, mas também contribuem para a construção de uma educação antirracista e inclusiva (OLIVEIRA; CRUZ, 2019).

A interdisciplinaridade é uma abordagem teórica e metodológica que busca integrar diferentes áreas do conhecimento, superando a fragmentação dos saberes que historicamente caracterizou a organização curricular nas instituições de ensino (FAZENDA, 2011). Essa perspectiva rompe com a lógica fragmentada das disciplinas, favorecendo uma compreensão mais ampla e contextualizada dos fenômenos sociais, culturais e históricos.

Segundo Japiassu (1976), a interdisciplinaridade refere-se à interação entre duas ou mais disciplinas, promovendo a troca de métodos, conceitos e processos, de modo a enriquecer a análise de um objeto comum. Essa concepção se apoia na ideia de que a realidade é complexa e, portanto, não pode ser plenamente compreendida a partir de uma única perspectiva disciplinar.

Fazenda (2014) enfatiza que essa prática pedagógica não se limita à justaposição de conteúdos de diferentes áreas, mas implica um diálogo real entre os saberes, no qual há uma reconstrução conjunta do conhecimento. Para a autora, a interdisciplinaridade está intimamente ligada à necessidade de ressignificação dos conteúdos escolares, tornando-os

mais significativos para os estudantes.

No contexto da educação básica, e em especial no Ensino Médio, a interdisciplinaridade constitui uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento de competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este documento orientador destaca a importância de promover a integração dos conteúdos, visando à formação integral dos estudantes e à construção de uma educação contextualizada e crítica (BRASIL, 2018).

Diante do exposto, pode-se afirmar a articulação entre as áreas de Educação Física e História se revela promissora para o trabalho com temáticas relacionadas à diversidade cultural e à história afro-brasileira. Como destacam Silva e Ferreira (2021), ao estabelecer conexões entre os saberes corporais e os conteúdos históricos, é possível proporcionar aos estudantes uma compreensão ampliada sobre as contribuições dos povos africanos na constituição da cultura brasileira, promovendo reflexões críticas sobre identidade, pertencimento e valorização da diversidade.

Busca-se através deste capítulo, contribuir para a divulgação das experiências pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar, fortalecendo iniciativas que superem a reprodução de estereótipos e processos de exclusão, e promovam a construção de ambientes educacionais mais justos, inclusivos e que reflitam de maneira autêntica a diversidade e a riqueza cultural do Brasil.

O PROJETO AFRICANIDADES

O Projeto Africanidades, realizado no Colégio Estadual Nilo Peçanha, região metropolitana do Rio de Janeiro, é construído coletivamente e vem se consolidando ao longo dos anos como um dos projetos com maior engajamento entre os estudantes e os professores desafiando o grupo, anualmente a trabalhar de forma interdisciplinar, já que estão incluídas as disciplinas das áreas: Ciências Humanas, Linguagem, Arte e Educação Física.

O Nilo, como o colégio é conhecido, fica localizado no centro da cidade de São Gonçalo, o que possibilita um público discente bastante heterogêneo, que vem de diversas partes do município, inclusive de

bairros mais distantes do centro da cidade e até mesmo de outras cidades, como Itaboraí, Maricá e Niterói. De modo geral, são estudantes pobres, mas é possível perceber que alguns tem acesso a tecnologias e bens de consumo que a maioria dos outros estudantes não tem.

A escola hoje oferece apenas o ensino médio regular em três turnos. A faixa etária dos alunos é de 14 a 19 anos, em média. Por se tratar de uma escola centenária, primeira escola pública da cidade, sua importância no município atravessa gerações, entretanto seu espaço físico é limitado, abrigando cerca de 850 estudantes distribuídos entre os turnos da manhã, tarde e noite.

O projeto é construído nos três turnos com atividades pedagógicas que situam o estudante no centro da produção dos saberes e de forma ativa, possibilitando que assumam o protagonismo durante o processo, que ocorre anualmente, com culminância no mês de novembro, em alusão ao Dia da Consciência Negra (20 de novembro), e envolvendo toda a comunidade escolar. Sua programação inclui palestras com convidados(as), apresentações culturais de danças e capoeira, exibição de curtas-metragens produzidos pelos próprios estudantes e apresentação de trabalhos interdisciplinares sobre temas ligados à educação para as relações étnico-raciais.

A partir de 2025, o projeto passou a ampliar seu escopo, com o início das atividades inspirado no Projeto 21 Dias de Ativismo Contra o Racismo, uma campanha internacional adaptada por instituições brasileiras para sensibilizar a sociedade sobre o racismo estrutural. A proposta é que esse período funcione como um eixo articulador para discussões, oficinas e ações que se estenderão até novembro, promovendo um engajamento contínuo com a temática racial.

Apesar das mudanças na legislação, sobretudo com a promulgação da Lei 10.639/2003, e do fato dela ter completado 22 anos, na prática os avanços, para uma educação antirracista, não são automáticos. Podemos observar essas dificuldades no próprio currículo da rede estadual, que depois de muitos anos utilizando os chamados currículos mínimos, que na área das ciências humanas se apresenta extremamente eurocentrado, ofereceu no início do ano letivo de 2025 uma matriz curricular de transição que não avança na aplicação da lei. Pelo con-

trário, a História e a cultura Afro-brasileira ainda são negligenciadas pela proposta curricular da rede, tratando do tema apenas a partir da opressão, escravidão e violência, o que provoca, nos estudantes, um efeito bastante negativo, reforçando estereótipos e preconceitos sobretudo que envolva o continente Africano.

Por isso, é importante repensar e agir nas brechas do currículo, de acordo com a professora estadunidense, negra e feminista bell hooks:

Os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade são, em geral, os indivíduos mais dispostos a correr os riscos acarretados pela pedagogia engajada e a fazer de sua prática de ensino um foco de resistência (HOOKS, 2017, p. 36).

Assim, o objetivo do projeto africanidades é promover uma educação antirracista que supere os entraves curriculares e que esteja alicerçada no cotidiano do chão da escola, abrindo espaço para projetos e intervenções que ajudem na reflexão e na transformação da realidade.

DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Nosso projeto está pautado na valorização da História da África e da Cultura Afro-Brasileira, de forma interdisciplinar e apoiada por metodologias ativas, pois entendemos que elas possibilitam o protagonismo estudantil e promovem a democratização dos saberes.

O projeto se inicia com as reuniões da equipe docente, ainda do início do ano letivo, que de forma coletiva faz o recorte temático e temporal que cada turma irá trabalhar, depois as turmas são divididas entre os professores, garantindo que cada turma tenha entre um ou dois orientadores.

São os professores orientadores que definem a metodologia que utilizarão com as turmas, sendo comum a pedagogia baseada em projetos, pois esta viabiliza a construção coletiva e valoriza as habilidades

individuais dos discentes.

Esta metodologia faz parte de um universo metodológico conhecido como “metodologias ativas”. Segundo José Moran, “As metodologias ativas são o ponto de partida para caminhar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas” (MORAN, 2015, p.18).

Essa discussão metodológica contribui na construção desse projeto, pois se entendemos nossos estudantes como seres únicos, com características particulares, formas de ver, de pensar, sentir e de aprender individuais, utilizar uma única metodologia de ensino, significa ignorar essas especificidades. Se somos tão diferentes uns dos outros, a utilização de uma única forma de ensinar não contemplaria todos os educandos, podendo excluir do processo de ensino/aprendizagem, grupos que não acompanham a partir de determinada metodologia.

Definidos os temas/temporalidades, os orientadores promovem momentos de sensibilização com livros, vídeos, músicas, vivências corporais como danças e capoeira ou aulas de campo, de acordo com os objetivos específicos de cada turma e disciplina. A partir dessa sensibilização, as turmas são desafiadas a pesquisar e discutir coletivamente os resultados de suas pesquisas. Esse momento é muito importante, pois os orientadores auxiliam os estudantes a refinar sua capacidade de pesquisa, problematizando fontes e conteúdos e assim, contribuindo para um processo de letramentos digitais, que devem ser contínuos nas instituições de ensino.

De acordo com Maria Teresa Freitas (2010), a produção de saberes construídos por professores e estudantes nas salas de aula devem passar pelo letramento digital, definido por ela como:

[...] “o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente”. (FREITAS, 2010, p. 339).

Toda etapa do projeto é carregada de intencionalidade e significados, para que os estudantes sejam afetados pelos conhecimentos em construção. Para que isso ocorra plenamente, o diálogo entre os professores e as trocas entre as disciplinas precisa constantemente reforçado.

Até chegarmos à data de culminância do projeto, definida na previamente na primeira reunião, professores e estudantes mergulham em um processo intenso de aprendizagens e trocas que duram geralmente todo o quarto bimestre. Durante esse tempo, os estudantes se fortalecem, questionam, refletem e criticam toda a realidade que até então era naturalizada pelo grupo. A presença de uma maioria de professores brancos desenvolvendo o projeto é um dos pontos que costuma emergir nessa catarse reflexiva.

Esse questionamento que é muito legítimo e nos traz a necessidade de pontuarmos o lugar dos professores brancos na luta antirracista. Pois, embora saibamos que o protagonismo dessa luta seja da população negra, que sente em sua pele, cotidianamente, o racismo que estrutura nossas relações e nossa sociedade, reconhecer nosso lugar de privilégio e entender que a branquitude também tem responsabilidade na luta antirracista é pedagógico não só para os professores brancos, mas para estudantes que estão neste lugar.

É importante destacar que a construção de uma educação antirracista, não está atrelada a legislações, ou projetos com dias específicos na escola. A escola é viva e conversas, ações e intervenções precisam ser constantes, essas ações são fundamentais, mas a perspectiva de uma educação antirracista não se encerra nesses momentos pontuais, precisa ser cotidiana e estar presente em pequenos detalhes.

Ao longo dos anos em que o projeto Africanidades tem sido trabalhado, percebemos a importância do diálogo interdisciplinar como um elemento enriquecedor, tornando as vivências experienciadas pelos estudantes a partir deste prisma ainda mais concretas, pois não há a sensação de gavetinhas se abrindo para acessarem determinados conhecimentos, que podem até ser analisados pela perspectiva de uma ou outra disciplina, mas que fazem parte de um todo conectado, contextualizado, inserido em uma realidade e que em muitos casos necessita de transformações.

CONCLUSÕES

O desenvolvimento do projeto Africanidades exemplifica como as diretrizes legais e curriculares podem ser transformadas em práticas pedagógicas concretas e transformadoras. Ao estimular o protagonismo estudantil, o reconhecimento de identidades plurais e a produção cultural afro-brasileira, o projeto fortalece uma educação comprometida com os direitos humanos, com a equidade e com a justiça social. A articulação entre os princípios da BNCC, a legislação educacional e as ações escolares concretas é fundamental para que a escola não apenas reforce o discurso da diversidade, mas atue ativamente na desconstrução de práticas excludentes. Projetos como este representam passos significativos na construção de uma educação mais inclusiva e verdadeiramente antirracista.

Dessa forma, a interdisciplinaridade configura-se não apenas como uma estratégia didática, mas como uma postura epistemológica e política que visa à construção de uma educação comprometida com a transformação social e com a valorização das múltiplas expressões culturais presentes na sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

_____. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CANEN, Ana; CANEN, Alberto. *Multiculturalismo e educação: possibilidades e limites*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 117, p. 105-119, jan./mar. 2011.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. 10. ed. São Paulo: Ática, 2000.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade como caminho de transformação da escola*. In: PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino (Org.). *Educação: temas contemporâneos*. São Paulo: Ática, 2014. p. 85-97.

FERREIRA, Aurino Lima. *Educação física e cultura afro-brasileira: perspectivas pedagógicas para o ensino*. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 38, n. 1, p. 90-97, 2016.

GOMES, Nilma Lino. *Educação para a diversidade: democratizando o acesso ao conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GUEDES, Cláudio; SILVA, Adriana. *Interdisciplinaridade e práticas corporais afro-brasileiras na educação básica*. Motrivivência, v. 33,

n. 64, p. 1-15, 2021.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MORAN, José. Mudando a Educação com metodologias ativas. In: Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). *Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*, vol.II, p. 15 33, 2015.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999

OLIVEIRA, Maria Aparecida; CRUZ, Edson Aparecido da. *Educação antirracista: desafios e perspectivas para a prática docente*. Educação em Revista, v. 35, e213758, 2019.

SANTOS, Sales Augusto dos; NASCIMENTO, Érica Peçanha do. *História da África e afro-brasileira: desafios para a implementação da Lei 10.639/03*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SILVA, Adriana dos Santos; FERREIRA, Rodrigo Lúcio. *Entre o corpo e a história: práticas interdisciplinares na educação básica*. Revista Interdisciplinar de Educação, v. 16, n. 37, p. 45-62, 2021.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Educação das relações étnico-raciais: fundamentos e práticas*. 2. ed. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação para as relações étnico-raciais no Brasil: aportes para uma práxis pedagógica antirracista. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, p. 549-566, 2011.

SOUZA, André Luiz; NASCIMENTO, Paulo Roberto. *Cultura corporal afro-brasileira: um olhar sobre a capoeira na escola*. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v. 34, n. 4, p. 855-863, 2020.

¹UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. 21 Dias de Ativismo Contra o Racismo. UFPR. Disponível em: <<https://www.ufpr.br/portafulpr/21dias/>>. Acesso em: 06 abr. 2025.

CORPO, MÍDIA E NATUREZA: NARRATIVAS DE INCLUSÃO E SUPERAÇÃO NO ESPORTE ADAPTADO

Francisco de Assis Andrade

Marcelo Faria Porretti

Fernando Amaro Pessoa

Introdução

Este capítulo explora a interseção entre tecnologia, modernidade e meio ambiente, analisando como esses elementos dialogam com o corpo humano e a superação de limites sociais. O foco recairá sobre o vídeo de uma série do Canal OFF, intitulado “Pedro Oliva participa de um projeto que levou o SUP e caiaque para uma paisagem linda e sustentável onde antes havia degradação em função da extração de areia para construção” (Canal OFF, 2017). Este vídeo descreve a participação de Pedro Oliva no Projeto ELA (Esporte e Lazer Adaptativo), que visa a recuperação e inclusão de pessoas com lesão medular por meio do caiaque. A modalidade Stand Up Paddle (SUP), derivada do surfe, é brevemente contextualizada como parte das atividades aquática

Lançado em dezembro de 2011 pela Globosat, o Canal OFF é um canal de TV por assinatura dedicado a esportes de aventura na natureza. Sua programação abrange modalidades aéreas, terrestres, aquáticas e de neve, voltada para um público jovem e adultos. Disponível em sinal digital (SD) e alta definição (HD) nas principais operadoras de TV paga do Brasil, o canal adota o slogan “sonhe, explore e descubra”

O Canal OFF integra nosso objeto de estudo devido à sua influência na formação da opinião pública, especialmente ao associar esportes de aventura e desenvolvimento sustentável. Entre 2015 e 2016, o canal exibiu a série “Coletivo OFF”, com vídeos de aproximadamente dois minutos, exibidos duas a três vezes por dia. Essas “pílulas”, como são chamadas na programação, narram histórias de indivíduos que desenvolveram atitudes transformadoras relacionadas à preservação ambiental e a estilos de vida ativos e saudáveis, conforme o diretor do canal. O programa “Coletivo OFF” propõe a ideia de que a contribuição

individual pode gerar um impacto benéfico para o coletivo.

O protagonista do vídeo analisado é Pedro Oliva, conhecido como “louco da cachoeira”. Esse apelido surgiu após seu recorde mundial em 2009, ao descer de caiaque uma cachoeira de quase quarenta metros de altura, a Salto Belo, em Mato Grosso. Apesar de seu recorde ter sido superado em 2010 por Tyler Bradt, Oliva defende que a prática de sua modalidade exige precisão e cálculo, sem espaço para a loucura. Cada salto é minuciosamente planejado, e os riscos são avaliados, sendo a execução cancelada caso o nível de risco seja extrapolado. Pedro Oliva, juntamente com os californianos Benjamin Stookesberry e Christopher Korbolic, estrela o programa “KaiaK”, também exibido pelo Canal OFF. Benjamin relata que, no salto do recorde em 2009, Pedro ficou desaparecido por quase um minuto antes de reaparecer sem arranhões (Revista TPM, 2013).

Atleta profissional de caiaque extremo, Pedro Oliva é o canoísta brasileiro com maior projeção internacional. Ele utiliza um caiaque de 2,40 metros para remar em correntezas que muitas vezes culminam em quedas de cachoeiras, em paisagens paradisíacas. Nascido e residente em São José dos Campos, Oliva passa cerca de 220 dias por ano viajando devido ao trabalho (Revista TPM, 2013).

A seguir, será detalhada a narrativa do vídeo do programa “Coletivo OFF”, sem a intenção de transcrever literalmente, mas de apresentar os pontos centrais para posterior análise e interpretação acadêmica em diálogo com a literatura.

No vídeo, Pedro Oliva expressa o prazer de seu encontro com a natureza, a floresta e as águas do rio. Ele descreve sua essência ligada ao rio e a naturalidade de sua sintonia com a atividade do caiaque, encarando a descida das corredeiras como um limite infinito. Oliva narra que o Projeto ELA (Esporte e Lazer Adaptativo), focado em pessoas com lesão medular, utiliza o caiaque como ferramenta de recuperação e inclusão. A prática no caiaque proporciona total independência aos participantes, igualando-os a outras pessoas e estimulando sua motivação. Exercícios específicos são realizados para criar referências, e os resultados superam os de outras terapias. Segundo Leandro Pereira, responsável pelo Projeto ELA, o caiaque permite um ganho muscular

significativo no tronco em um período mais curto, resultando em maior autonomia no dia a dia (Canal OFF, 2017).

Pedro prossegue no vídeo, afirmando que a participação no projeto transforma a vida das pessoas, alterando sua expressão, humor, olhar e coloração da pele. A atividade no caiaque é descrita como uma “injeção de alegria”. A professora Márcia, uma das participantes, relata ter se sentido como uma criança, muito alegre, e com uma autonomia que antes parecia inalcançável, percebendo que podia fazer mais do que acreditava. O vídeo informa que mais de duas mil pessoas já participaram do Projeto ELA, com uma representação gráfica de uma pessoa que chegou de cadeira de rodas e saiu de caiaque (Canal OFF, 2017).

Outra imagem que se destaca é a informação de que Pedro Oliva também participa de um projeto de transformação de áreas de recuperação ambiental em locais de lazer esportivo e do “projeto cachoeiras”, que busca compreender a função das cachoeiras no ecossistema. Esses projetos atuam nas esferas esportiva, científica e social. Pedro descreve a sensação de realizar um projeto como esse como uma “vitória” que transcende medalhas ou recuperação financeira, algo “que se leva para a vida toda, que não tem preço”. O vídeo finaliza com o slogan do Canal OFF e da série Coletivo OFF, “Sonhe, explore, descubra, transforme”, acompanhado da imagem de uma participante do projeto remando o caiaque de costas. Em seguida, surge o logo do Grupo Sal, empresa de comunicação especializada em criar e produzir histórias autênticas (Canal OFF, 2017).

Ao longo do vídeo, observa-se a constante presença de imagens de participantes do Projeto ELA praticando caiaque, seja em piscina ou em represa/rio, transmitindo a sensação de superação mencionada por Pedro Oliva.

Contextualizando as Narrativas

As narrativas apresentadas no vídeo nos conduzem à interpretação da identidade social que Pedro Oliva assume como esportista de renome internacional. Há uma conciliação entre a memória individual e a memória coletiva na organização da fala e das imagens presentes. Pollak

(1989; 1992) descreve que, na construção da memória e identidade, as pessoas podem associar suas identidades, modo de ser e personalidades, construindo uma narrativa de pertencimento a um determinado grupo. Isso concretiza a narrativa ao descrever uma situação recorrente no vídeo, que se torna compreensível a partir da justificativa de estar “fazendo o bem” para outra pessoa, para o próprio corpo, alma e saúde. Essa estimulação, proporcionada pela participação no Projeto ELA, onde o caiaque, mesmo oferecendo um risco, pode devolver, ainda que temporariamente, autonomia às pessoas com lesões medulares.

Não se pretende criticar o projeto, mas sim compreender as narrativas e imagens presentes no vídeo do programa “Coletivo OFF”. Conforme mencionado no vídeo, a prática de caiaque e os exercícios físicos para fortalecimento da região do quadril aprimoram os movimentos, conferindo maior autonomia no dia a dia. Embora possa parecer reducionista comparar a ideia descrita com o objeto de estudo de Pollak (1990) sobre pessoas que viveram em campos de concentração na Segunda Guerra Mundial (“sobreviventes do holocausto”), acredita-se que há elementos em comum. As relações sociais e atividades realizadas durante a participação no projeto evocam a ideia de “sobrevivência” e “superação” de uma situação crítica como a deficiência motora.

Na atualidade, a mídia explora diversas questões sociais, afetivas ou comportamentais. Frazão Neto (2006) descreve que a mídia age profissionalmente, com calendários pré-estabelecidos, critérios avaliados e estratégias de marketing bem definidas. O “marketing do bem”, como o autor denomina, agrega a iniciativa privada e fideliza consumidores, e a “mídia social” atrai investimentos significativos. Frazão Neto (2006, p. 39) afirma que:

Está oficializada aí uma nova categoria editorial de programas e canais de comunicação fundamentados nas diversas plataformas sociais que objetivam gerar recursos para neutralizar as carências e a dor de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos portadores de deficiências diversas. Uma categoria que contempla editorialmente os diversos programas

sociais e que, acima de tudo, reflete o interesse da própria população consumidora brasileira (Frazão Neto, 2006, p. 39)

O “Coletivo OFF” pode ser enquadrado no que o autor chama de mídia social. As relações políticas e sociais narradas no vídeo transmitem a ideia de um culto ao corpo e de valorização do ser humano.

A atualidade, a globalização e o pós-moderno também envolvem as imagens e concepções oferecidas pelas mídias. A mídia televisiva de canais por assinatura busca direcionar ao telespectador valores e representações de uma cultura midiática do bem, da valorização da natureza, da sustentabilidade, da promoção da saúde e do culto ao corpo. As mídias procuram um espectador/consumidor cada vez mais específico que, involuntariamente, prestigie uma mídia social, onde os lucros são consideráveis (Frazão Neto, 2006).

Embora não evidente, a construção e edição de um vídeo como este são permeadas pelo que é dizível ou não. A escolha dos lugares, pessoas e personagens contribui para uma construção psicológica que leva à adesão da memória coletiva e individual a essa causa: a de ajudar e proporcionar coisas boas a pessoas com limitações motoras.

Pessoas com lesão medular são o foco do projeto e são frequentemente estigmatizadas. Para Goffman (1978), o estigma:

é usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem honroso nem desonroso. (GOFFMAN, 1978, p. 13).

O estigma emana de categorias que começam a reivindicar seus direitos, pois, perante o Estado e a sociedade, todos são iguais. O estigma dessas pessoas, a nosso ver, está ligado à sua limitação física devido à lesão. No entanto, isso não diminui de forma alguma os relatos de

realização do projeto e de seus idealizadores; são atitudes de inclusão, como cita Pedro Oliva no vídeo. O que se debate neste ponto é como a mídia utiliza essa parcela da população para se consolidar como formadora de opinião e fidelizadora de seus espectadores. Dentro do programa “Coletivo OFF”, não apenas este vídeo, mas outros também abordam essa temática.

O indivíduo estigmatizado pode, também, tentar corrigir sua condição de maneira indireta, dedicando um grande esforço individual ao domínio de áreas de atividade consideradas, geralmente, como inatingíveis, por motivos físicos e circunstanciais, a pessoas com seu defeito. Isso é ilustrado pelo aleijado que aprende ou reaprende a nadar, montar, jogar tênis ou pilotar aviões, ou pelo cego que se torna perito em esquiar ou em escalar montanhas. [...] O estigmatizado pode, também, ver as privações que sofreu como uma benção secreta, especialmente devido à crença de que o sofrimento muito pode ensinar a uma pessoa sobre a vida e sobre as outras pessoas (GOFFMAN, 1978, p. 19-20).

Para ilustrar esse trecho, Goffman (1978) utiliza o exemplo de uma mãe com poliomielite que descreve ter adquirido um aprendizado e consciência de suas limitações durante um período de internação hospitalar, algo que ela acredita não teria ocorrido se estivesse “correndo em uma quadra de tênis”.

Embora pareça redundante, a formação da identidade social de indivíduos estigmatizados envolve dúvidas, incertezas e privações, que por vezes são manipuladas ou ocultadas por eles ou por seus cuidadores. Conforme Goffman (1978, p. 65), “o problema da manipulação do estigma é influenciado pelo fato de conhecermos, ou não, pessoalmente um indivíduo estigmatizado”, necessitando de informações mais claras e específicas sobre sua identidade pessoal.

O termo “identidade pessoal” relaciona-se com a pressuposição de

diferenciação entre posições e biografias. No entanto, é mais claramente observado em uma identificação positiva do indivíduo, como sua fotografia, atributos biológicos e caligrafia, que são formas de organização do Estado (Goffman, 1978).

O esforço para corrigir ou compensar limitações físicas se integra à identidade pessoal, gerando o desejo de algumas pessoas em publicar materiais reveladores e autênticos.

Considerando o papel da mídia como formadora de opinião e detentora de informações utilizadas para gerar maior audiência e fidelização de seus espectadores (Frazão Neto, 2006), seu arcabouço cinematográfico pode valorizar e fortalecer determinados status e performances em detrimento de questões políticas e sociais do cotidiano, influenciando o pensamento sobre a prática de atividades físicas na natureza. A Educação Física, atenta a essa realidade, busca dialogar, por meio deste texto, com questões relacionadas ao corpo humano.

Como Cândido et al. (2016) abordam, o imaginário do telespectador é moldado para buscar uma mudança, significativamente um “Corpo Tecnológico”, que nesse modelo estaria livre de todos os males, promovendo uma saúde inabalável. A “Medida Certa”, descrita pelos autores, estaria ligada à reconstrução de um corpo “do bem”, onde se agrega, disfarçadamente, pacotes de academia, produtos alimentícios específicos, roupas e demais produtos.

Betti (2003, p. 96) descreve que “a escola deve tornar-se explícita e intencionalmente, mais um contexto de mediação que se interpõe entre alunos e as mídias”. Dessa forma, é fundamental estabelecer um diálogo entre escola e Educação Física, compreendendo os sentidos da cultura corporal do movimento, que na contemporaneidade é influenciada pela perspectiva do que Bauman (2001) denomina “modernidade líquida”. Nesse contexto, as modificações de ideias e ideais são “atropeladas” pela velocidade das informações a que somos submetidos diariamente, pelos avanços tecnológicos e pela influência da mídia (Bauman, 2001).

Lerner e Vaz (2017) ressaltam que não é incomum a construção de identidades sociais a partir de experiências marcadas por doenças e sofrimentos. Nesse sentido, o relato de uma das participantes do Projeto ELA, ao afirmar que “se sentiu como uma criança, muito alegre”,

exprime não apenas a vivência de uma emoção positiva, mas também a reconquista de certa autonomia corporal, anteriormente considerada inacessível.

Essa sensação de superação remete à percepção de que ela foi capaz de realizar algo além do que imaginava ser possível. Tal narrativa, ao tornar pública uma experiência íntima de superação, ilustra o que os autores chamam de uma sociedade cada vez mais pautada por “práticas de exposição de si pela via da intimidade” (Lerner; Vaz, 2017, p. 157). Nesse contexto, a fala da participante não só expressa o impacto subjetivo da atividade vivida, mas também revela uma forma de afirmação identitária e de pertencimento, construída a partir da superação dos limites impostos pela lesão medular.

Não se fala em cura ou transformação, mas em sensações, suposições, em autonomia momentânea, pois a bordo do caiaque se tem essa oportunidade de conduzi-lo sem ajuda de outra pessoa. A força interior, a gratidão e a autoestima aparecem nas entrelinhas da fala, conjecturando uma batalha diária, pois o processo fisiológico da doença na maioria dos casos não se reverterá. No entanto, nos discursos travados em torno deste tema, percebe-se um cunho de religiosidade, como descrevem Lerner e Vaz (2017). Embora seu artigo aborde a temática do câncer, as mazelas causadas pelas doenças são semelhantes e reforçadas pelo discurso de superação e religiosidade.

A positividade marca o discurso da participante do projeto. As falas de Pedro Oliva são permeadas por narrativas de “amor” e “religiosidade”, onde a alma em encontro com o rio se fundem, e as corredeiras seriam as veias pulsantes do corpo. O marketing sobre esses discursos não são atitudes isoladas deste vídeo especificamente. É possível encontrar tal discurso na busca por vencer o sofrimento, em algo que preencha anseios e desejos.

Ao se exporem, um processo parece estar em curso, ligado à reconfiguração de sua identidade. Essa visibilidade muda o olhar do outro sobre si (pois contribui para forjar uma imagem mais “positiva” e “esperançosa” sobre o câncer, atenuando o estigma)

e, ao mesmo tempo, provoca uma reconstrução de sua identidade a partir do olhar do outro. Sua experiência é reconfigurada a partir das noções de “coragem”, “superação”, “positividade”, “força”; são retratados como figuras “bem-sucedidas”, “vencedores”, verdadeiros (anti)heróis. Seu sofrimento os “dignifica”, caracterizando-os como exemplos de coragem. Essa transformação poderia ser pensada como parte do processo de “cura”, pois falar da experiência com a doença, expor os sentimentos, apresentar-se como vítima seria parte constitutiva do processo terapêutico. Não por acaso são vários os espaços em que o paciente é instado a falar sobre sua condição, como grupos de apoio diversos a pacientes e familiares, entendidos como parte importante do tratamento (LERNER; VAZ, 2017, p. 161).

Embora o discurso exposto acima não se refira fielmente ao vídeo analisado neste artigo, ele nos auxilia a compreender as nuances presentes no discurso midiático. A ressignificação do sujeito está relacionada ao seu contato com a atividade desenvolvida, onde se deve considerar a reformulação de sua identidade social.

Costa (2000) descreve a influência da mídia na construção do imaginário dos praticantes de esportes de aventura: o prazer, a emoção, o risco e a ousadia das atividades na natureza estariam vinculados ao êxtase, ao gozo e ao paradisíaco (Costa, 2000).

Esses prazeres podem ser rápidos e passageiros, onde a transgressão ou o desafio podem demonstrar a fragilidade das relações afetivas ou interpessoais (Bauman, 2004).

A coerência e os significados, de forma geral, são arbitrários. Recebemos as primeiras informações impostas, como nossos nomes e a determinação de sermos destros ou canhotos. Essas e outras informações são transmitidas ao longo dos anos, até que começamos a questionar, definindo então nossas escolhas, atitudes e condução social.

Buscando dialogar com as falas do vídeo e a compreensão biográfi-

ca de Pedro Oliva, protagonista do vídeo do “Coletivo OFF”, citamos Bourdieu (1986, p. 190), que descreve:

os acontecimentos biográficos se definem como colocações e deslocamentos no espaço social, isto é, mais precisamente nos diferentes estados sucessivos de estruturas da distribuição das diferentes espécies de capital que estão em jogo no campo considerado. O sentido dos movimentos que conduzem uma posição a outra, evidentemente se definem na relação objetiva entre o sentido e o valor (Bourdieu, 1986, p. 190).

Posto isso, podemos compreender as falas de Pedro Oliva como esportista praticante de caiaque extremo. Sua fala retrata a realidade vivenciada por ele. Excluindo-se a mídia com seus recursos e tecnologias, podemos interpretar suas colocações do espaço que lhe pertence, não um espaço físico, mas um espaço temporal de memória social e cognitiva da realização do esporte. A atividade física proporciona ganhos diversos que não serão destacados aqui, mas no contexto social elucidado no vídeo, retrata-se a harmonia do homem com a natureza. O poder de envolvimento com o esporte é tão gigantesco que o faz arriscar a vida em corredeiras e cachoeiras; o risco, embora dito controlado, existe. A superação que envolve a atividade de caiaque extremo pode ser representada em seu envolvimento no relato do vídeo, onde busca, junto com outros responsáveis pelo projeto, “ajudar” as pessoas com lesões medulares.

Já a mídia preocupa-se com a construção da narrativa do lucro, que por sua vez, está ligada ao consumo e à lógica capitalista. O imediatismo, a necessidade do presente, o capitalismo informatizado e a exposição da intimidade acabam por banalizar o sujeito. Sibilia (2016) descreve que:

agora não se trata de cultivar com capricho extremo aquelas zonas da própria vida que se desenvolvem nos espaços outrora considerados privados, mas também é preciso mostrar tudo isso com habilidade narrativa

e perícia estética, lançando mão da competência midiática que cada vez mais soube acumular e capitalizar (SIBILIA, 2016, p. 126-127).

Como descrito aqui e em outras partes do texto, a questão midiática, assim como o sujeito de forma ampla, vem sofrendo modificações ao longo do tempo. Todas as interferências e transformações no mundo atuam diretamente no ser humano. Questões econômicas, sociais, políticas, culturais, tecnológicas e morais evoluíram, mexendo necessariamente com os espaços de conforto em que muitos se encontravam. Ao mesmo tempo em que para se atualizar basta um celular na mão, é preciso restringir o conteúdo ao interesse do cliente, para que o mesmo possa continuar usufruindo, consumindo e gerando renda. Toda essa engrenagem acaba por valorizar a cultura de espetacularização do eu.

A valorização do presente, do agora, reforça essa cultura que muitas vezes é vazia. Sibilía (2016) mostra que múltiplos sintomas de distanciamento podem ser observados, caminhando a passos largos para a degradação do ser humano. Cada vez mais, consultórios médicos estão abarrotados em busca de medicalização, cura e auxílio terapêutico no processo de degeneração humana.

Nas redes sociais, muitos encontram o caminho para sua “promoção” ou “socialização”, sendo esta uma coisa transitória, flexível e instantânea. Como dar autenticidade a esse processo? Cultuar a aparência, a visibilidade, é encarado como forma de subsistência à condição humana. O indivíduo pode ser condicionado a agir dessa forma sem perceber. A velocidade de processamento de dados é tamanha que somente a mídia consegue acompanhar essa avalanche. O corpo deve ser cultuado com subjetividades; a aparência, a vaidade e a perfeição são buscadas ao extremo, e a imagem tem poder.

Em detrimento da modernização que vivenciamos, da evolução humana atual, o passado parece, como diz Sibilía (2016, p. 162), “ter perdido sentido”. O presente está cada vez mais acelerado; a velocidade constitui um culto ao instante, direcionando o futuro com o pensamento do agora. A ciência, na contemporaneidade atribulada com as superficialidades e inovações, também se assenta no modernismo. A

tecnociência surge como um tipo de saber hegemônico.

Ocorre uma fusão da ciência com a técnica, onde o saber passa a ser acompanhado da técnica (o saber-fazer) em detrimento da ciência pura. É privilegiado o contexto moderno, onde ocorre a transição do homo psicológico da sociedade industrial para o homo tecnológico da sociedade capitalista, de um capitalismo informatizado. Tudo se torna disponível a um clique; aqueles que dominam as novas tecnologias e senhas é que terão acesso ao passado, presente e futuro (Sibilia, 2016).

Devido às práticas consumistas atuais, Paixão, Costa e Gabriel (2009) descrevem que, no contexto de transição social, surgiram os esportes de aventura praticados na natureza, que sofreram influências da lógica de produção capitalista. Seja no lazer ou na competição, a tecnologia, a produção de equipamentos específicos, a realização de eventos envolvendo patrocinadores e as campanhas de publicidade fizeram com que os esportes na natureza alcançassem um desenvolvimento econômico que se confronta com a preservação do meio ambiente. No entanto, busca-se um desenvolvimento sustentável associando as novas tecnologias à preservação da natureza.

Os esportes praticados no meio ambiente podem afetar positiva ou negativamente a natureza. Por um lado, temos a interação do ser humano com a natureza; por outro, existe uma exploração ambiental. O símbolo de consumo na prática esportiva pode estar camuflado; o desportista pode ser incentivador do consumo ou protetor do meio natural. Os autores descrevem que a natureza não se restringe a ser um objeto inanimado a ser explorado, mas sim um projeto de inter-relações com o homem, incluindo os dados da cultura e da sociedade. Embora existam contradições, os esportes na natureza podem e devem ser aliados na preservação do meio ambiente (Paixão; Costa; Gabriel, 2009).

A mídia, que também estuda os processos de evolução da sociedade, verificou o aumento na procura por atrativos naturais em nosso país, demonstrado pelo Instituto Chico Mendes (ICMBio, 2025), conforme apresentado no Jornal Ambiental ECO.

Figura 1



A teia de relações desenvolvida pela mídia para atingir o maior público por meio de suas programações nos envolve indiretamente, pois o corpo humano, objeto de estudo e trabalho da Educação Física, recebe informações da mídia, que por sua vez detém o poder de formação de opinião pública.

Como descreve Velho (1999), toda essa modificação/modernização começou a ser traçada há tempos. A sociedade complexa moderno-contemporânea descrita por ele recebeu articulações com o mercado mundial. A Revolução Industrial proporcionou a evolução da técnica e da ciência, caracterizando várias melhorias na qualidade de vida atual, como, por exemplo, os sistemas de transportes, a organização da produção e as inovações tecnológicas. Em torno da expressão cognitiva, citamos Bernstein (1971 apud Velho, 1999, p. 19): “o papel dos gestos, da expressão facial, do movimento do corpo e, em especial, do volume e do tom de voz do falante, serão denominados expressão imediata ou indireta.” A questão do corpo e suas interpretações relacionam-se com as emoções, que de certa forma são expressas nas redes sociais atuais. O exemplo seria uma pessoa que posta uma foto no Facebook; geralmente, as expressões presentes ali remetem à alegria, à satisfação, à noção de coisas boas.

Conclusão

Nas descrições apresentadas e narradas no vídeo debatido ao longo deste trabalho, conclui-se que Pedro Oliva, como narrador-personagem, representou seu projeto individual, atrelando-o ao projeto social que desenvolve com pessoas que possuem limitações físicas, mais especificamente lesões medulares.

Como Velho (1999, p. 33) afirma, “a construção da identidade e a elaboração de projetos individuais são feitas dentro de um contexto de diferentes mundos ou esferas da vida social se interpenetram, se misturam e muitas vezes entram em conflito”. A geração de interpretações e interesses do Projeto ELA representa um grupo de interesse específico. As dimensões sociais e políticas aqui não foram questionadas, mas sim alertamos para o que nos é imposto pela mídia consumista dos dias atuais. A fluidez, as emoções, o moderno, o mundo líquido em que vivemos são cercados de interesses. Os projetos constituem dimensões de cultura, de potencial público, sendo conscientes e de interesses políticos claros (Velho, 1999; Ortnier, 2007).

As relações de poder aqui desempenhadas nos remetem a Foucault (2009), onde o discurso produz efeitos de realidade, ocorrendo positividade na criação e produção dos saberes. Nessa dinâmica de pertencimento, o poder é de todos; o controle deixa de ser único e passa a ser socializado: pode-se controlar a si mesmo, porém, também se é vigiado por todos. O biopoder irá reger a disciplinarização dos corpos, diferenciando-os por disciplina e biopolítica, sendo objeto o corpo individual ou coletivo, considerando os fenômenos da individuação, da cultura de massa, da produção em séries ou de longa duração. Os mecanismos para alcançar o poder poderão ser o adestramento dos corpos ou de estimativas e estatísticas, com a finalidade de obter corpos economicamente úteis e politicamente dóceis, como um mecanismo de regulação do equilíbrio da população.

Procurou-se compreender as abordagens midiáticas relativas aos sentidos atribuídos à prática de atividades físicas na natureza, onde se constata que ainda são poucos os estudos relativos a essa temática

abordando a Educação Física (Cândido et al., 2016). Faz-se necessário que novos estudos venham a contestar e somar conhecimentos à área.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre as fragilidades dos laços humanos. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BETTI, Mauro. Imagem e ação: televisão e a educação física escolar. In: BETTI, Mauro (Org.). **Educação física e mídia**: novos olhares, outras práticas. São Paulo: Hucitec, 2003.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1986. p. 183-191.

CANAL OFF. Coletivo OFF. Disponível em: <http://canaloff.globo.com/especiais/coletivo-off/videos/4255789.htm>. Acesso em: 20 ago. 2017.

CÂNDIDO, Cássia Marques; PALMA, Alexandre; DE ASSIS, Monique Ribeiro. A representação da Educação Física no quadro MEDIDA CERTA/90 DIAS PARA REPROGRAMAR O CORPO exibido pela TV Globo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 345-357, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v30n2/1807-5509-rbefe-30-2-0345.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2025.

COSTA, Vera Lúcia de Menezes. **Esportes de aventura e risco na montanha**: um mergulho no imaginário. São Paulo: Manole, 2000.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**, vol. 1. São Paulo: Edições Graal, 2009.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

INSTITUTO CHICO MENDES [ICMBio]. Evolução da visitação aos Parques nacionais brasileiros. [25 abr. 2025]. Disponível em: <https://oeco.org.br/analises/o-que-o-recorde-de-visitacao-aos-parques-nacionais-significa-para-o-brasil/>. Acesso em: 09 jul. 2025.

LERNER, Katia; VAZ, Paulo. Minha História de Superação: sofrimento, testemunho e práticas terapêuticas em narrativas de câncer. **Interface** (Botucatu), Botucatu, v. 21, n. 61, p. 153-163, 2017.

NETO, Angelo Frazão. **Midialização**: o poder da mídia. São Paulo: Nobel, 2006.

ORTNER, Sherry. Poder e Projetos: reflexões sobre a agência. In: GROSSI, Mirian; ECKERT, Cornelia; FRY, Peter (Org.). **Conferências e diálogos**: saberes e práticas antropológicas. Brasília: ABA; Blumenau: Nova Letra, 2007.

PAIXÃO, Jairo Antônio da; COSTA, Vera Lucia de Menezes; GABRIEL, Ronaldo Eugênio Calçada Dias. Esporte de aventura e ambiente natural: dimensão preservacional na sociedade de consumo. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 2, p. 367-373, 2009.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

POLLAK, Michael. **L'expérience concentrationnaire**: Essai sur le maintien de l'identité sociale. Paris: Métailié, 1990.

REVISTA TPM. Pedro Oliva. Texto escrito por Gabriela Sá Pessoa. [23 fev. 2016]. Disponível em: <http://web.archive.org/web/20160223033417/http://revistatrip.uol.com.br/tpm/pedro-oliva>. Acesso em: 20 ago. 2017.

SIBILIA, Paula. **O show do Eu**: a intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.

VELHO, Gilberto. Projeto, emoções e orientação em sociedades complexas. In: VELHO, Gilberto. **Individualismo e Cultura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1999. p. 13-37.

SOBRE O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DAS PRÁTICAS CORPORAIS COMO SABERES ESCOLARES DERIVADOS DA CULTURA NO CURRÍCULO DE PERNAMBUCO

Júlio Ricardo De Barros Rodrigues

Edilson Fernandes de Souza

Henrique Gerson Kohl

Denis Foster Gondim

Introdução

O presente texto tem por objetivo trazer à lume algumas questões referentes à compreensão das Práticas Corporais como produções culturais histórica e socialmente situadas e de sua abordagem como saberes escolares nas aulas do Componente Curricular Educação Física. Nesse sentido, partiremos de sua constituição e de sua compreensão como cultura, vinculada à consideração deste componente como responsável pelo ensino na Escolarização Básica destas manifestações culturais como saberes escolares que, sob viés originado na Área da Saúde (formação inicial de professores de Educação Física), encontra nas Ciências Humanas e Sociais possibilidades interessantes de intervenção pedagógica que ensejam sua inserção na Área das Linguagens no que concerne às especificidades do Conhecimento Escolar (Carvalho e Rubio, 2001; Daolio, 2004 e 2010; Rodrigues, 2009a, 2009b e 2015).

Busca-se, assim, potencializar a apropriação por parte dos estudantes da Cultura Corporal de Movimento com ela interagindo (aprendendo, refletindo, reconstruindo, resignificando...) em sua materialidade como práticas corporais. Para tanto, o processo de avaliação das aprendizagens construídas funciona como mecanismo de problematização da ação pedagógica desenvolvida; sobretudo ao considerar como efetivação do processo de ensino e aprendizagem

empreendido tanto os processos evolutivos quanto as aprendizagens específicas e características a cada fase desta etapa da escolarização básica. (Pernambuco, 2019, p. 263).

Desse modo, não nos ateremos às particularidades de cada uma das manifestações da cultura (Corporal de Movimento) que as Brincadeiras e jogos, os Esportes, as Danças, as Lutas, as Ginásticas, as Práticas Corporais de Aventura e/ou de demais outras práticas corporais cultural e contextualmente relevantes, mas sim, como um momento anterior, de sua constituição conjunta como saberes inerentes aos currículos escolares, e de seu reconhecimento em caráter identitário em relação à prática pedagógica das/ nas aulas de Educação Física. Para tanto, contextualizaremos esta discussão no processo em curso na Rede Pública Estadual de Pernambuco, situando o ensino desses saberes sob o viés da articulação da formação inicial e continuada dos professores.

Sendo assim, tendo em vista a diversidade de abordagens pedagógicas que compõe e enriquece o ideário acadêmico-científico da Educação Física Escolar como um dos campos específicos de intervenção profissional da Área do Conhecimento Educação Física, verificamos na história do componente curricular homônimo que a crise de seus paradigmas, instaurada entre as décadas de 1980 e 1990, repercutiu grandemente, como era de se esperar, nas derivações, ampliações e reverberações de seus saberes constituintes, de maneira a atribuir, em Educação Física Escolar mais detidamente, uma identidade epistemológica própria (Elias, 1994 e Reis, 2002). Resumidamente, o estabelecimento deste estatuto identitário, por sua vez, encontrou nas Ciências Humanas e Sociais (Filosofia, Sociologia, Antropologia, Psicologia, História, Pedagogia, etc.) notadamente no conceito de cultura que lhes é inerente, vazão para as valiosas possibilidades teórico-metodológicas capazes de materializar suas respectivas contribuições no que se refere ao processo auto-avaliativo que se instaurara (Almeida, 2010; Carvalho e Rubio, 2001, Daolio, 2004 e 2010; Rodrigues, 2009b).

Diante disso, é nas implicações destas contribuições no tocante às vicissitudes do estabelecimento de um objeto de conhecimento comum

(radicado no conceito de cultura) ou de um conjunto de objetos de conhecimento derivados de um norte comum (o conceito de cultura), conforme venha a ser compreendido, que buscamos aqui elucidar algumas repercussões daí advindas sobre a prática pedagógica em Educação Física hodierna, de forma mais detida, no que tange à relação estabelecida com os conhecimentos dos quais trata frente aos processos de formação inicial e continuada de professores. Desse modo, buscamos evidenciar em que medida estes aspectos têm influenciado o processo de implementação do Currículo de Pernambuco – Ensino Fundamental: Componente Curricular Educação Física (CPE-EF/EF), entre os anos de 2020 e 2025, iniciado com o projeto de sua construção entre os anos de 2018 e 2019.

Para tanto, tendo em vista o escopo específico deste texto, partiremos dos principais elementos que, como critérios metodológicos norteadores, mantêm-se presentes tanto no processo de construção quanto no de implementação do CPE-EF/EF; quais sejam: os conceitos estruturantes: Cultura, Linguagens e Práticas Corporais; e o respeito à autonomia docente que, como princípio metodológico evidenciou a delimitação do referencial teórico norteador como prerrogativa docente. A correlação desses elementos, por seu turno, nos leva à validação relacional estabelecida, naquilo que articula os processos de construção e de implementação do CPE-EF/EF, aos processos formativos inicial e continuado supracitados, que, desse modo, para os fins deste breve ensaio, dimensionam bem o alcance do escopo almejamos discutir sob o viés das relações estabelecidas com o conhecimento no âmago dos processos ora considerados; ou seja, como mote das ponderações sinalizadas acerca da constituição e da mobilização intencional-pedagógica dos saberes pelos docentes nelas envolvidos.

O processo de construção-implementação do Currículo de Pernambuco – Ensino Fundamental: Componente Curricular Educação Física (CPE-EF/EF)

Considerando, outrossim, o transcurso do processo de construção-implementação do documento curricular em apreço, para a concretização

deste ensaio a partir dos aspectos até aqui referidos, fez-se necessário o estabelecimento de critérios através dos quais fosse possível (1) evidenciar a dimensão propriamente cultural da constituição e abordagem dos saberes-fazer escolares dos quais trata o Componente Curricular Educação Física na Escolarização Básica de maneira geral, e da/ na Etapa do Ensino Fundamental, mais especificamente; e (2) delimitar, a partir da análise das implicações daí decorrentes, as perspectivas e possibilidades de viabilização do processo de formação continuada de professores atuantes na Rede Pública Estadual de Pernambuco tendo em vista a implementação do CPE-EF/EF. Tais critérios, obviamente, derivaram-se da confluência dos processos de construção e de implementação do documento, ora aludidos, para que, assim, fosse possível vislumbrar não apenas os itinerários até então transcorridos, mas, também, os horizontes efetivos e potenciais inerentes a seu empreendimento, sendo então estabelecidos à luz (1) do histórico e da tradição curricular do Componente Educação Física na Rede Pública Estadual de Educação de Pernambuco (implicações sobre a profissionalidade e a professoralidade em Educação Física resultantes das apropriações teórico-metodológicas desenvolvidas); e (2) do ideário pedagógico da Educação Física Escolar, como campo específico de intervenção profissional da Área do Conhecimento Educação Física (abordagens pedagógicas da Educação Física norteadora das ações e intervenções profissionais-docentes realizadas) (Pernambuco, 2019, 2022 e 2024).

No primeiro aspecto, considerando os documentos curriculares precedentes ao CPE-EF/EF, tais como o texto “Contribuições ao debate curricular em Educação Física” (1989), “Orientações Teórico-metodológicas do Componente Curricular Educação Física” (2008) e os “Parâmetros Curriculares para a Educação Básica de Pernambuco – Componente Curricular Educação Física”, constatou-se a viabilização de um processo de apropriação das práticas corporais a partir da Educação Física Escolar (fundamentado especificamente na Abordagem Crítico-superadora). Esta constatação resultou, por seu turno, da consideração dos seguintes conceitos estruturantes que, derivados da compreensão das práticas corporais como saberes escolares derivados da cultura: Cultura (referente ao conjunto de conhecimentos implicados na compreensão

e sistematização dos conhecimentos a serem ensinados e aprendidos nas aulas do Componente Curricular Educação Física), Linguagem (dimensão propriamente expressiva da materialidade epistemológica e pedagógica do processo de ensino e aprendizagem a ser empreendido pelos docentes) e Práticas Corporais (como os saberes culturais derivados da prática pedagógica constituída/ instituídas nas escolas à luz das propostas oriundas das diferentes abordagens pedagógicas da Educação Física Escolar que, em seus respectivos referenciais epistemológicos, considerassem estes conceitos). Desse modo, buscou-se estabelecer, em caráter de complementação/ ampliação de referenciais possíveis – e não de substituição ou sobreposição aos referenciais anteriores – no sentido de fornecer aos docentes um leque de possibilidades teórico-metodológicas que lhes garantisse a autonomia intelectual-docente – e todo o compromisso e responsabilidade profissional-pedagógico daí advindo – sobre o processo de ensino e aprendizagem a cada um dos professores atuantes na Rede Estadual de Educação (Pernambuco, 2019, 2022 e 2024).

Diante disso, a delimitação dos conceitos estruturantes e não de abordagens pedagógicas como norte das proposições a serem apontadas pelo CPE-EF/EF resultou na consideração da Educação Física Escolar como epicentro das reflexões daquele momento em diante; e, sob tais termos, foi desenvolvido um processo inverso de estudo e análise de suas possibilidades de consideração que, baseado no princípio do respeito irrestrito à autonomia pedagógica dos professores, teve em conta a delimitação das contribuições das práticas corporais historicamente estabelecidas nos currículos escolares de Educação Física (Jogo, Esporte, Danças, Lutas e Ginásticas), à luz da reconfiguração proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017): Brincadeiras e jogos, Esportes, Danças, Lutas, Ginásticas e Práticas Corporais de Aventura, considerados como campos de estudo/ intervenção profissional-pedagógica em Educação Física, apontar possibilidades de contribuição/ contemplação dos saberes que lhes são específicos e inerentes ao ensino do Componente Curricular Educação Física nas escolas (Pernambuco, 2019, 2022 e 2024; Rodrigues, 2015).

Para tanto, foram constituídos grupos compostos por profissionais

atuantes nestes campos (como professores e/ou pesquisadores) e, obviamente, também na Escolarização Básica; seja nas Redes Públicas (esferas Federal, Estadual e Municipal), seja na Rede Privada de Ensino. A partir deste trabalho conjunto foram estabelecidas, analisadas, revisadas e validas junto ao coletivo de docentes atuantes no ensino de Educação Física na Escolarização Básica pernambucana as Unidades Temáticas, os Objetos de Conhecimento e as Habilidades Específicas a serem consideradas na viabilização do processo de Organização do Trabalho Pedagógico dos professores e dos formadores do Componente Curricular Educação Física com vistas à viabilização de seu ensino na Escolarização Básica; objeto específico a ser contemplado por este texto (Pernambuco, 2019, 2022 e 2024).

Com base no exposto até o momento, verifica-se que o processo de formação continuada de professores assumiu função fundamental no que se refere à implementação do CPE-EF/EF. As ações formativas realizadas pela então Secretaria Estadual de Educação e Esportes de Pernambuco (hoje Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco – SEE-PE), através da Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação (SEDE), passaram a enfatizar, fomentar e discutir reflexões necessárias ao andamento do processo, sobretudo no que tange à demanda pelo (re)conhecimento das particularidades dos saberes culturais sobre as práticas corporais como o conjunto dos saberes escolares específicos ao ensino de Educação Física nas escolas (compreendidos em referência ao universo epistêmico do qual derivam através do processo de transposição didática): a Cultura Corporal de Movimento (Carvalho e Rubio, 2001; Daolio, 2004 e 2010; Pernambuco, 2019 e 2022; Rodrigues, 2015). O desenvolvimento do trabalho formativo, por sua vez, teve em conta a concatenação de um conjunto de medidas desenvolvidas perenemente, tais como: a elaboração de documentos e textos técnicos posteriores ao CPE-EF/EF, realização de fóruns de discussão, de eventos científicos e de encontros formativos sistemáticos (de forma presencial e remota) com Técnicos Pedagógicos e Professores de Educação Física atuantes nas dezesseis Gerências Regionais de Educação; nas quais a reflexão e o aprofundamento conceitual, teórico-metodológico e didático-pedagógico pontificam (Pernambuco, 2019, 2022 e 2024).

Sobre o ensino de Educação Física nas escolas: saberes pedagógicos e prática docente

O estudo das perspectivas teórico-metodológicas (referentes à fundamentação do trabalho pedagógico realizado) e didático-pedagógica (o planejamento e o desenvolvido do processo de ensino e aprendizagem), decorrentes da rediscussão e (re)contextualização constantes dos conceitos estruturantes norteadores do duplo processo curricular de construção e implementação, com vistas à valorização da autonomia intelectual dos docentes (em termos de direitos e deveres) tem pautado a segunda etapa proposta (implementação). Tal se dá, por exemplo, no que se refere à contemplação correlacionada destes tópicos à agendas e demandas temáticas específicas à Rede Pública Estadual de Educação, uma vez que, sob o ponto de vista daquilo que temos discutido ao longo deste texto, não é cabível à Educação Física qualquer desvio com relação a tais aspectos, tanto quanto não é, também, para nenhum outro componente curricular (Rodrigues, 2009a, 2009b e 2015):

Isso significa dizer que o ensino de Educação Física na escola tem em conta a sistematização das práticas corporais como produções humanas, que, situadas em seus respectivos contextos históricos e socioculturais, legitimam-se como saberes culturalmente constituídos, articulados no ontem e no hoje de nossas experiências e elaborações com e sobre o corpo humano em movimento; compartilhando, nesse ínterim, sentidos, significados e representações do ser humano que se movimenta. É dessa forma que o Componente Curricular Educação Física busca, mediante articulação entre habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos estudantes e organização do trabalho pedagógico voltado para a tematização de cada Unidade Temática em seus respectivos objetos de conhecimento, estimular o senso crítico, a autonomia e o protagonismo da compreensão e do

usufruto das práticas corporais que compõem seu universo cultural. (Pernambuco, 2019, p. 264).

Este aspecto específico tem despertado, nas ações desenvolvidas, a retomada das discussões acerca da identidade epistemológica da Educação Física (Escolar) – situada entre as Ciências da Saúde, das Ciências Humanas e Sociais e as Ciências da Linguagem - e, por extensão, da identidade profissional de seus professores – a profissionalidade e a professoralidade em Educação Física Escolar a partir do aspecto anterior –; notadamente no que tange ao ensino de Educação Física nas escolas (perspectivas e possibilidades do que e de como ensinar os saberes escolares específicos ao Componente Curricular Educação Física) (Rodrigues, 2009a e 2009b e Tardif, 2014). A abordagem conceitual – baseada em conceitos estruturantes a partir dos quais é possível dimensionar a Organização do Trabalho Pedagógico em Educação Física – tem potencializado, quando da concretização das medidas supracitadas, imersões e recomposições dos saberes docentes em Educação Física atinentes à sua historicidade, dinâmica epistemológica interna, perspectivas teórico-metodológicas, relação teoria-prática, processos de ensino e aprendizagem e de avaliação das aprendizagens construídas, etc., que remontam à história da Educação Física, seus fundamentos filosóficos, sociológicos, antropológicos, psicológicos e didáticos, dentre outros, de modo a configurar uma autêntica articulação entre as formações inicial e continuada de professores com vistas à materialização, nas aulas, da autonomia e criticidade nas possíveis e respectivas relações estabelecidas com o conhecimento (Barbosa, 1997, Darido, 2003; Pernambuco, 2024 e Tardif, 2014).

A imagem a seguir (Imagem 1) retrata de forma sucinta o percurso através do qual as implicações do conceito de cultura têm sido discutidas e aprofundadas no decorrer do processo de construção-implementação do CPE-EF/EF; nomeadamente no que toca à caracterização das práticas corporais como saberes escolares transpostos didaticamente. Desse modo, evidencia-se a demanda por aprofundamento não apenas conceitual de suas respectivas particularidades como conteúdos de ensino, mas, também e anteriormente a isso, sua compreensão como

manifestações culturais que requerem, em seus respectivos tratos pedagógicos, respeito às especificidades que assim as configuram (Elias, 1994):

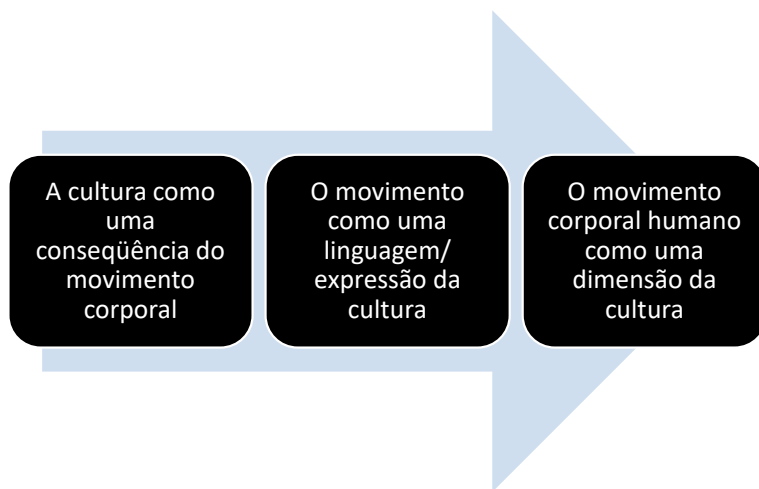


Imagem 1: Itinerário de discussão conceitual acerca da pertinência do conceito de cultura nas discussões epistemológicas acerca da Educação Física Escolar

Em outras palavras, o momento atual do processo de implementação do CPE-EF/EF têm destacado a relevância da cientificidade como dimensão essencial da prática pedagógica realizada cotidianamente na escola; e isso traz à lume, de forma inevitável, questões de ordem estrutural-pragmática referentes à subvalorização histórica da Educação Física em comparação aos demais outros componentes curriculares como reflexo da tradição histórica e da cultura escolar nacionais (Rodrigues, 2009a). É, então, com base neste pressuposto fundamental, o do cumprimento de uma demanda premente com relação ao exercício da docência dirigido à construção de aprendizagens significativas dos conteúdos escolares (compartilhado com os demais componentes curriculares e seus professores como objetivos da Escola como instituição social) articulado à apropriação fundamentada dos conhecimentos pedagógicos necessários a tal exercício no âmbito específico da Educação

Física (seu aprofundamento sistemático, autônomo e crítico mediante mobilização dos saberes da docência que lhes são respectivos) que ora ponderaremos sobre as implicações da compreensão das práticas corporais como saberes escolares derivados da cultura à luz dos referentes considerados quando da construção do CPE-EF/EF. Este balizamento tem em vista, portanto, vislumbrar as perspectivas e possibilidades derivadas da correlação dos aspectos até então elencados no sentido de vislumbrar horizontes de sua apropriação quanto ao ensino de Educação Física nas escolas.

Para tanto, e em caráter de elucidação abrangente de itinerários pedagógicos que, dadas as características estruturais do CPE-EF/EF circunscritas à valorização da autonomia intelectual-docente em relação ao conjunto das produções que constituem o ideário da Educação Física Escolar brasileira ao longo dos últimos quarenta anos, em função das noções de cultura, de linguagem e de práticas corporais, como conceitos estruturantes, contextualizaremos e detalharemos alguns elementos que têm constituído a prática curricular em Educação Física em função das implicações do documento norteador sobre o ensino deste componente curricular no Ensino Fundamental em Pernambuco. Sobre este particular, e de forma emergente, um primeiro aspecto a ser considerado refere-se à discussão do conceito de cultura, que, em Educação Física Escolar, vem-se consolidando historicamente. Para Daolio (2004 e 2010), Darido (2003) e Carvalho e Rubio (2001) é inegável que hoje, e a despeito de sua origem na Área de Saúde, a Educação Física Escolar discute saberes culturais. Sendo assim, esta discussão identitária é absolutamente necessária e requer dos professores um posicionamento pedagógico materializado na filiação teórica a uma abordagem pedagógica, assim, possa potencializar sua compreensão a respeito das práticas corporais como saberes escolares que, tanto quanto a linguagem (corporal), manifestam-se como expressões culturais humano-significativas (Almeida, 2010, Carvalho e Rubio, 2001 e Daolio, 2004 e 2010).

Esta compreensão, por sua vez, é fundamental para o aporte a ser feito das Unidades Temáticas e dos Objetos de Conhecimento propostos no CPE-EF/EF mediante contemplação de suas respectivas Habilidades

Específicas, uma vez que é na abordagem metodológica dos conteúdos que sua compreensão como saberes escolares estará materializada. Faz-se necessário, então, aos professores de Educação Física, ter domínio suficiente da abordagem pedagógica com a qual venha a se identificar; uma identificação que, à medida do possível, deve ser genuína e visceral, por conter em seu escopo de abrangência: uma compreensão de mundo/ sociedade (contexto circundante), de Escola (instituição social), de Educação Física (como componente curricular) e, a partir dela, de professor(a) de Educação Física (exercício da docência propriamente dito) (Barros, 2018; Betti, 1991, Daolio, 2004 e 2010; Darido, 2003).

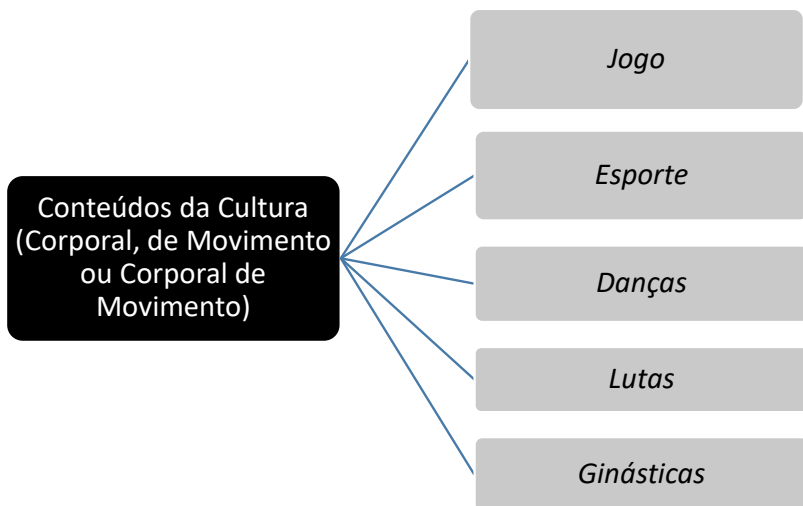
Estas delimitações são essenciais à compreensão, ao aporte e à busca pelo desenvolvimento das Habilidades Específicas a cada Unidade Temática em relação a seus respectivos Objetos de Conhecimento no sentido de contemplar suas possibilidades de manifestação cultural sob viés propriamente pedagógico de ensino. O passo seguinte, portanto, é delinear o processo de Organização do Trabalho Pedagógico a partir dos pressupostos fundamentais à perspectiva de ensino por ele dimensionada em razão das aprendizagens construídas e de sua avaliação (Almeida, 2010; Barros, 2018 e Di Palma, 2011).

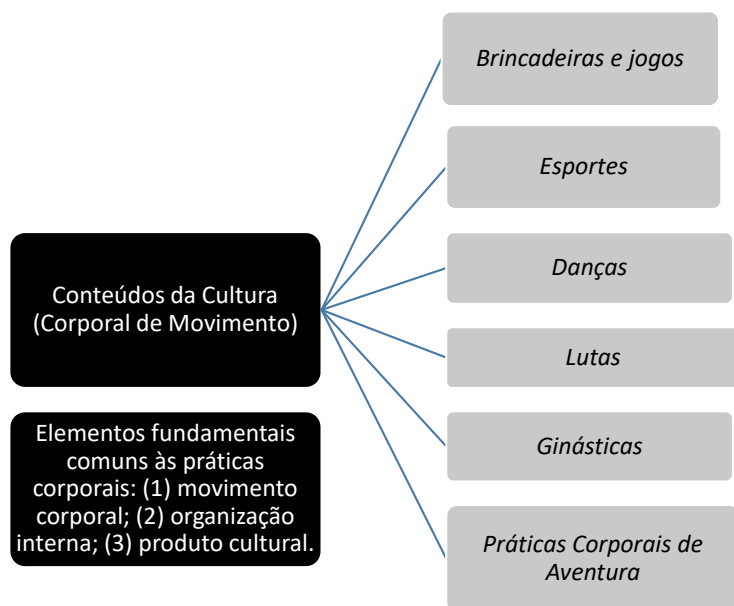
Estes aspectos têm demandado maior atenção quando da concretização das medidas suprarreferidas. Sejam documentos/ produções técnicas e intervenções formativas, como era de se esperar. Aspecto que, por outro lado, tem também resultado em um incremento na formulação e na socialização de experiências exitosas (parte integrante das medidas basilares), que expressam resultados positivos tanto para estudantes quanto para professores no tocante à compreensão das práticas corporais/ conteúdos de ensino tanto em sua especificidade, quanto e principalmente nas vinculações existentes entre elas (Pernambuco, 2024).

Sendo assim, é possível e, na verdade, necessário considerar que o trato pedagógico das práticas corporais que constituem a Cultura Corporal de Movimento como saberes escolares exige seu entendimento como saberes culturais. Por mais óbvio que talvez venha a parecer, sobretudo em um plano propriamente teórico sistematização, tal perspectiva não se nos apresenta com a mesma obviedade em um plano prático/ pragmático, de vez que os diversos contextos escolares existentes e

os obstáculos estruturais que os compõem; sejam de ordem logística, política, axiológica e/ou paradigmática têm incidido grandemente sobre o alcance efetivo do processo de implementação do documento. Não sendo este o escopo deste texto, buscamos, portanto, e a partir de sua constatação, destacar as perspectivas oferecidas pelas bases teóricas norteadoras da construção do CPE-EF/EF, da qual emerge e sobrepõe, neste contexto, a compreensão das práticas corporais como cultura; sendo esta a premissa fundamental à análise e interpretação dos processos de construção e de implementação do CPE-EF/EF até aqui discutido.

A respeito deste tópico, as imagens abaixo (Imagens 2 e 3) aponta como a adoção de um referencial teórico-metodológico norteador potencializa/ pode potencializar o processo de transposição didática através do qual as práticas corporais culturalmente elaboradas e manifestas tornam-se/ podem tornar-se objetos pedagogizáveis, passíveis de ensino e de aprendizagem. A formalização desta perspectiva, neste caso, refere também em que medida a sistematização resultante da produção teórica em Educação Física Escolar são contributivas para a realização desta apropriação/ transposição:





Imagens 2 e 3: Perspectiva de transposição didática empreendida no processo de construção-implementação do CPE-EF/EF no que se refere ao ensino das práticas corporais nas aulas de Educação Física (como saberes da cultura, no primeiro momento; e como saberes escolares, no segundo)

Desse modo, e caminhando para as elaborações ulteriores deste ensaio, objetivamos identificar, diante do exposto até aqui, os aspectos que, tendo em vista os processos de construção e de implementação do CPE-EF/EF aludidos precedentemente, os principais fatores que têm incidido sobre sua materialização nas aulas de Educação Física. Ou seja, buscamos identificar os aspectos que, na prática pedagógica dos docentes de Educação Física, constatados a partir das ações de formação continuada realizadas, têm permeado o ensino de Educação Física nas escolas.

Em uma apresentação semelhante à delimitação conceitual referente à(s) noção(ões) de cultura norteadoras das discussões acadêmico-científicas em Educação Física Escolar travadas nas últimas décadas,

dado o caráter progressivo, em termos de direcionamento em relação à prática pedagógica cotidiana e dirigida ao ensino das práticas corporais nas aulas de Educação Física, e sucessivo em termos de cronologia teórico-metodológica como instância mediadora e fundamentadora em termos de oferecimento de propostas de materialização do processo de ensino-aprendizagem de cada uma das práticas corporais em seus respectivos regimes e dinâmicas de produção e de manifestação socioculturais, as imagens a seguir (Imagens 4, 5 e 6) delimitam as relações com o conhecimento perspectivadas pelo CPE-EF/EF. Tal se dá, como se viu, fundamentalmente pela compreensão conjunta dos processos de construção e de implementação deste documento curricular em função de seus desdobramentos então materializados em documentos complementares e, assim, em ações e intervenções didático-pedagógicas deles decorrentes e das quais as aulas de Educação Física desenvolvidas nas escolas pontificam como principal instância de materialização:

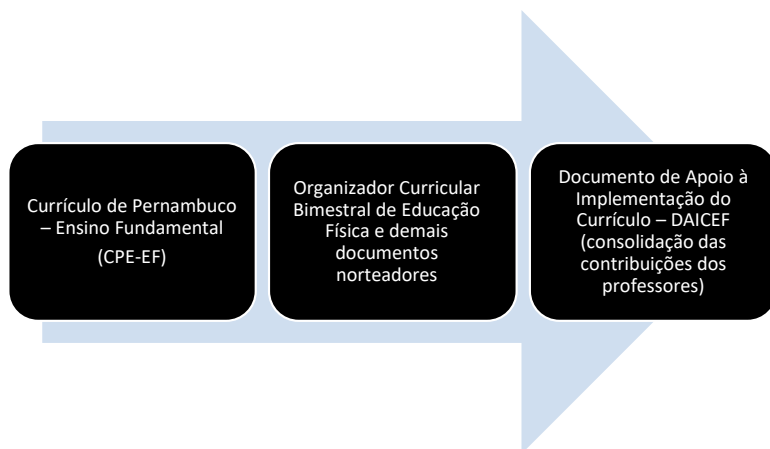
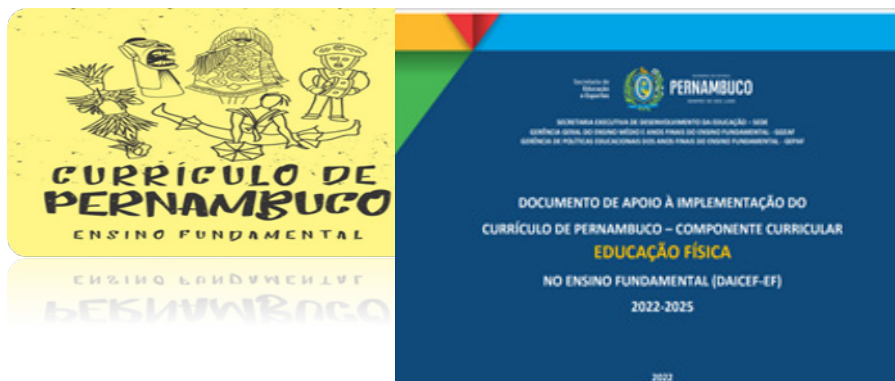


Imagem 4: Dinâmica de articulação interna das produções científicas, documentais e técnicas derivadas do CPE-EF/EF e oriundas do processo contínuo de revisão de seus pressupostos decorrente de sua compreensão conjunta como processo de construção-implementação do documento curricular



Imagens 5 e 6: Currículo de Pernambuco - Ensino Fundamental: Componente Curricular Educação Física (CPE-EF/EF, 2019) e Documento de Apoio à Implementação do CPE-EF/EF (DAICEF-EF, 2022)

Considerações finais

Considerando, então, a breve contextualização norteadora da proposta de discussão que estrutura este texto, é possível verificar que o viés político-gestor (mudanças na gestão pública em caráter nacional, estadual e municipal decorrentes dos últimos pleitos eleitorais) e a identidade profissional-docente (identificação com a profissionalidade e com a professoralidade da prática profissional em Educação Física Escolar); a primeira em perspectiva institucional (estrutural/ estruturante) e a segunda, de caráter intrapessoal (individual/ pessoal) exercem forte influência sobre a dinâmica cotidiana de condução das aulas nas escolas. Entretanto, no que se refere ao monitoramento em termos de alcance substantivo da construção significativa de aprendizagens, naquilo que configura e sustenta a prática pedagógica (a ser) desenvolvida nas escolas com vistas à viabilização do processo de ensino-aprendizagem, a partir e apesar dos dois aspectos supracitados, um terceiro aspecto, que em essência, evidencia a discussão ora travada é a filiação teórica dos professores à uma das abordagens pedagógicas da Educação Física Escolar como pressuposto fundante da implementação do CPE-EF/EF

através da materialização de seus pressupostos nas aulas de Educação Física.

A opção por uma abordagem pedagógica norteadora configura a materialização do respeito à autonomia intelectual dos professores. Sua consideração quando da construção do CPE-EF/EF, na caracterização de cada Unidade Temática, de cada Objeto de Conhecimento e, assim, na formulação de cada habilidade específica é um passo importante rumo à sua valorização e, através dela, do reconhecimento do acúmulo de conhecimentos científicos historicamente produzido pela Educação Física Escolar brasileira. Requer, portanto, seu (re)conhecimento, seu estudo e seu aprofundamento como saber profissional-docente absolutamente necessário ao desenvolvimento do trabalho pedagógico ao qual cada professor se propõe realizar; e, nesse sentido, também, oferece possibilidades fundamentadas para sua concretização em função das particularidades características a cada contexto a partir da leitura (problematizada pela filiação teórica) da realidade protagonizada por cada professor (Almeida, 2010; Darido, 2003; Pernambuco, 2019 e 2022; Tardif, 2014).

A concretização deste itinerário, sob os termos aqui discutidos, configura a teleologia material dos critérios estabelecidos para a construção do CPE-EF/EF¹ e devidamente mantidos em sua implementação, sendo assim considerados na totalidade e na especificidade de cada ação, processo, procedimento e produto empreendido; ou seja, como garantia de fidedignidade do CPE-EF/EF em relação à sua própria construção, em um primeiro aspecto; e de sua construção em relação à sua implementação, como materialização na(s) prática(s) pedagógica(s) desenvolvida(s) pelos professores de Educação Física pernambucanos. Seguem os critérios norteadores considerados: (a) a compreensão das práticas corporais como construções culturais da humanidade; (b) a mobilização de saberes no processo de construção do conhecimento; (c) o caráter progressivo do processo de ensino-aprendizagem; e (d) o

1 Elencados a partir de dois aspectos fundamentais: (a) a produção científica da área do conhecimento Educação Física no tocante às especificidades da Educação Física Escolar; (b) a prática (ação) pedagógica decorrente dessa produção e suas possibilidades de materialização na Educação Básica (Pernambuco, 2019).

tempo pedagógico disponível/ destinado à construção das aprendizagens propostas (Pernambuco, 2019, 2022 e 2024).

A partir deste critérios, de seu balizamento e considerando no que se refere à vinculação em caráter de continuidade entre a construção e a implementação do CPE-EF/EF como etapas subseqüentes de um mesmo e único processo, tem sido possível dimensionar diversos âmbitos interventivos no que se refere à prática pedagógica em Educação Física, dos quais o que ora discutimos, o da prática docente, pontifica como instância de materialização dos pressupostos acadêmico-científicos, teórico-metodológicos e didático-pedagógicos através dos quais, por sua vez, nos é possível acompanhar os conseqüentes processos de ensino-aprendizagem (estudantes da Rede Pública Estadual de Pernambuco: dimensões conceitual, procedimental e atitudinal da construção de conhecimentos acerca das práticas corporais como saberes escolares derivados da Cultura Corporal de Movimento/ transposição didática) e, a partir destes, de Formação Continuada de Professores (profissionalidade e professoralidade em Educação Física Escolar/ mobilização de saberes docentes em Educação Física Escolar).

Referências

ALMEDA, Maria da Conceição de. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. São Paulo: Livraria da Física, 2010.

BARBOSA, Cláudio Luís de Alvarenga. **Educação física escolar: da alienação à libertação**. Petrópolis: vozes, 1997.

BARROS, José D'Assunção. **A construção da teoria nas ciências humanas**. Petrópolis: Vozes, 2018.

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade: a educação física na escola brasileira de 1º e 2º graus**. São Paulo: Editora Movimento, 1991.

BRACHT, Valter. Cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento? In: **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Marcílio Souza Júnior (Org.). Recife: EDUPE, 2005, pp.97-106.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2017.

CARVALHO, Yara Maria de; RUBIO, Katia. (Orgs.). **Educação física e ciências humanas**. São Paulo: Editora HUCITEC, 2001.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. **Educação física escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas: Autores Associados, 2010.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola: questões e reflexões**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DI PALMA, Márcia Silva. **Organização do trabalho pedagógico**.

2ed. Curitiba: Ibipex, 2011.

ELIAS, Norbert. **Teoria simbólica**. Oeiras: Celta Editora, 1994.

PERNAMBUCO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES. **Currículo de pernambuco** ensino fundamental. Recife: A Secretaria, 2019.

_____. **Documento de apoio à implementação do currículo de Pernambuco – componente curricular educação física: educação física no ensino fundamental (DAICEF-EF)**. Recife, 2022.

_____. **Escrita de docentes**: compartilhando saberes e relatos de experiência do ensino fundamental anos finais. Recife: CEPE, 2024.

REIS, Marize Cisneiros da Costa. **A identidade acadêmico-científica da educação física**: uma investigação. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física, 2002.

RODRIGUES, Júlio R. de Barros. **A educação física como disciplina escolar... que história é essa?** – a construção do componente curricular educação física no colégio de aplicação da universidade federal de Pernambuco no período entre 1971 e 2001. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação. Recife, 2009.

_____. **Conteúdos de ensino da disciplina educação física**: noções preliminares sobre a seleção, organização e sistematização de conhecimentos. Texto elaborado para o desenvolvimento da disciplina Conteúdos da Educação Física Escolar: Jogos, Esporte, Lutas, Danças e Ginásticas constantes do currículo do Curso de Especialização em Educação Física Escolar promovido pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2009.

_____. **Base nacional comum curricular – educação física**

(referencial teórico). Texto técnico elaborado como fundamentação para o planejamento e realização de Encontros de Formação Continuada de Professores de Educação Física da Rede Pública Estadual de Educação de Pernambuco – UEFAF/ GEPAF/ SEDE/ SEE-PE. Recife, 2015.

SOUZA, Edilson Fernandes de; KOHL, Henrique Gerson; RODRIGUES, Júlio R. de B. **Práticas corporais como linguagem: ponderações preliminares acerca da organização do componente curricular educação física no ensino fundamental.** Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar Mossoró, v.8, n.25, janeiro/ 2022, p.164-171 (<http://natal.uern.br/periodicos/index.php/RECEI/issue/view/215> acesso em: 12 de julho de 2022).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2014.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A ARTICULAÇÃO EDUCAÇÃO-SAÚDE NA EJA

Luciana Fonseca Dias

Valéria Nascimento Lebeis Pires

Roberta Jardim Coube

Nádia Maria Pereira de Souza

Introdução: contextualizando movimentos articuladores da/na Educação Física e a EJA

Este texto parte da compreensão da “Educação Física como ‘zona de fronteira’ entre diferentes campos, transitando entre as ciências humanas e sociais e as ciências biológicas e da saúde, o que serve de ponto de partida para a discussão epistemológica contemporânea” (Rezer, 2014, p.47). Articulamos a referida compreensão à relevância social da Educação Física na escola pública, objetivando neste trabalho tecer discussões introdutórias sobre a saúde e a qualidade de vida na contemporaneidade por meio de diálogos com uma escola da Rede Municipal de Niterói, em especial ao trabalho com o referido tema na práxis docente em Educação Física, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Optamos pela referida modalidade de ensino nos anos finais do Ensino Fundamental, afinando com Bagnara e Fensterseifer (2019), Rezer (2014), Bagrichevsky, Palma, Estevão (2003), buscando sentirpensar a articulação educação-saúde no contexto da Educação Física crítica. Importa trazer para o diálogo algumas de nossas experiências com o tema saúde e sua articulação com a educação na intervenção docente (acadêmico-profissional) na Educação Física. Entendendo o diálogo como um ponto de partida para reflexão e construção da prática de forma que faça sentido para os alunos, a fim de gerar uma conexão necessária entre os dois sustentáculos na formação humana.

As experiências escolares trazem demandas que se localizam na práxis, pois quererem um trabalho didático-pedagógico de reflexões,

construção de conhecimentos e ações educativas concretas. E a Educação Física como disciplina escolar que desenvolve os conteúdos da cultura corporal apresenta em sua práxis saberes e conhecimentos diversos e necessários à formação humana integral de crianças e estudantes. Importa considerar a intencionalidade pedagógica, bem como os objetivos e a Educação Física que queremos ver na instituição escolar: um espaço-tempo de ensino-aprendizagem dos diferentes conteúdos da cultura corporal (jogos, brincadeiras, lutas, danças, esportes, ginásticas etc.), mediado por um/ uma docente com formação em licenciatura na área e, no caso específico da EJA, que está implicado no direito à educação por parte dos estudantes trabalhadores. Nas linhas que se seguem apresentaremos recorte de nossas experiências com pesquisa científica e com a prática pedagógica, ambas na/com a Educação Física.

Descrição das experiências: encontro entre pesquisa científica e práxis docente

A Educação Física no ambiente escolar se configura o ponto de partida da nossa reflexão, visto que é a disciplina dentro da escola que aborda assuntos relacionados a saúde humana. Disciplina ao qual historicamente foi construída com base na ideia militarista de fortalecimento dos corpos com o objetivo de desenvolvimento do físico a partir do exercício e somente assim seria possível ter saúde. A construção da identidade da Educação Física no Brasil foi influenciada por essa ideia por anos, contudo é necessário abordar pedagogicamente uma área que por anos foi abordada de forma biológica. Entretanto, é possível considerar o corpo e suas características, subjetividades e individualidades, descaracterizando um olhar dualístico, passando assim a considerar sua corporeidade e integralidade em sua complexidade.

A fim de legitimar os saberes fundamentando a disciplina em todos os níveis da educação, compreendendo assim uma Educação Física que transcende a abordagem meramente biológica ou mesmo que se restringe à abordagem sociocultural. Acreditamos que faz-se necessário respeitar o ser humano constituído de suas diferentes dimensões, física, mental e social (Daolio; Medina, 2018) e que há relevantes contribuições

das diferentes ciências à Educação Física que se desenvolve na escola.

Segundo Bagrichevsky e Estevão (2005), pensar o sujeito em sua forma integral passa por situações às quais devemos incluir seu meio social, sua cultura, a forma de viver e lidar com o mundo. Não sendo, portanto, somente um corpo saudável ou não, mas considerando o contexto de vida, não podendo ser dissociadas dos seus cotidianos que amoldam suas condições de vida. Sendo assim, devemos pensar o que é ter saúde, o que é ser ou não saudável para assim, refletir e compartilhar uma educação para a saúde que traga significado para o aluno. Portanto, para os Professores de Educação Física, torna-se fundamental respeitar os preceitos técnicos, científicos e pedagógicos nas intervenções teóricas e práticas em favor da educação e da saúde das pessoas. É visível o paralelo entre aptidão física, saúde e desportos reproduzidos durante todo o processo histórico da EF escolar, mas em contrapartida, é notória a importância da abordagem pedagógica da saúde na escola. Sendo, portanto, intenção da Educação Física escolar olhar a saúde em uma perspectiva ao qual seja possível promover a saúde às populações por meio de questões sociopedagógicas e práticas das atividades físicas. Mas são necessárias ações teórico-práticas dos professores dentro da escola de maneira intencional a compartilhar e construir um processo de construção coletiva, sem restringir os conteúdos de suas aulas à princípios tecnicistas, competitivistas ou higienistas. Neste sentido, não devemos eliminar a dimensão biológica do corpo, mas ressignificá-la aproximando os temas, tanto o conceito de saúde alinhado as práticas corporais de forma pedagógica, afim de tematizar o conjunto de conhecimentos com o objetivo de desenvolver integralmente o indivíduo propiciando o exercício da cidadania, da cooperação e da solidariedade (Brasil, 1996 citar LDB).

O conceito de saúde criado pela Organização Mundial de Saúde nos desafia a compreender a saúde de forma pedagógica, pois ela traz uma responsabilidade para o sujeito ao qual desconsidera a influência das condições socioambientais e culturais. A OMS em 1946, define a saúde como sendo “*completo bem-estar físico, mental e social*” concentrando e responsabilizando exclusivamente o indivíduo, trazendo também a ideia de perfeição, pois a palavra “completo” representa algo que o ser

humano não é. O ser humano principalmente o que está na escola é um ser inacabado, em desenvolvimento, na busca por seu processo de formação plena como cidadão. Nesse processo, Dejours (1986) aponta um conceito de saúde que vai além da OMS, considerando que o entendimento e a compreensão de ser e estar saudável está relacionado ao processo educativo a partir de uma construção coletiva a depender relação entre o que se aprende e apreende em casa, no contexto em que está inserido e na escola. Contexto esse em que cada indivíduo torna-se sujeito de nossa própria saúde (Lunardi, 1999).

Acredita-se, portanto, que a escola, junto ao ambiente familiar, entre o público e o privado constituem lugar privilegiado para promoção e construção de espaços de reflexões e ações acerca da saúde. Em nossas experiências tanto na pesquisa quanto na práxis docente, espaçostempos que para nós compõem a Educação Física como zona de fronteira.

Nessa perspectiva vale ressaltar o documento final da VIII Conferência Nacional de Saúde de 1986 que traz uma reformulação na forma de promover e pensar a saúde, fazendo referência à ideia de multifatorialidade (Devide, 1996), sendo a saúde: “*o resultado das condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse de terra e acesso aos serviços de saúde*”. Além da ideia multifatorial a saúde é um fenômeno também transcultural e sua definição deve estar relacionada com os aspectos da vida do homem, sendo eles o ambiente, o físico, o afetivo e o social.

A saúde dependendo também de um trabalho multisetorial, necessitando de atuação multiprofissional para orientar as pessoas considerando a ideia de promover a saúde. Ao olhar integralmente o indivíduo, busca-se de forma pedagógica apresentar, o contexto e os fatores que influenciam diretamente a saúde, gerando consciência e autonomia a esse indivíduo, procurando potencializar suas relações sobre ser e estar no mundo. E a Educação Física sendo um componente curricular da educação básica constitui um espaço potente no processo de ensino e aprendizagem auxiliando na compreensão do conceito multidimensional da saúde.

As experiências deste relato localizam em dois territórios distintos, a

saber: a) o contexto da pesquisa de mestrado em andamento, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em que a mestranda, professora de Educação Física, investiga a Educação Física Escolar no Ensino Médio buscando dialogar Educação e Saúde nesse contexto; e b) a prática pedagógica de Educação Física numa escola pública da Rede Municipal de Niterói, vivenciada no ano de 2024, em especial com o tema saúde e qualidade de vida. O fio condutor, nesse contexto, são as concepções de saúde, investigadas até o momento pela mestranda, articuladas à práxis docente na escola da referida Rede que desenvolveu os conteúdos e temas da cultura corporal tendo como alicerce a saúde como tema transversal. Assim, neste recorte importa mais indagações que respostas prontas e acabadas, razão pela qual trazemos algumas micronarrativas dos estudantes da EJA, ouvidas e registradas pela docente em seus registros de aulas (aqui especialmente falamos das aulas ministradas no ano de 2024), tais como: “Professora, sinto muitas dores, eu não tenho muita saúde não!” ou “Trabalhei o dia todo, aí venho pra cá [escola], então já chego cansada!”. Ambas as experiências trazem reflexões epistemológicas na fronteira e articulação educação-saúde que nos auxiliam a refletir sobre a complexidade e atualidade do tema.

Análises/discussão

As pesquisas nos territórios escolares, sobretudo na Rede Pública de ensino, nos convocam a estudar e reconhecer a importância das políticas públicas em consonância aos direitos sociais (à educação e à saúde, por exemplo). As experiências das trajetórias de vida-formação das autoras deste trabalho possibilitaram pontos de contato que, acreditamos, possam ampliar tanto o trabalho de pesquisa quanto a intervenção no “chão da escola”. O encontro entre pesquisa científica e práxis docente, para nós, constitui-se de espaço-tempo formativo, reflexivo e produtor de sentidos necessários à concretização de planos e projetos coletivos localizados em contextos sociopolíticos específicos.

Nesse sentido, identificamos que as narrativas dos sujeitos esco-

lares da EJA passaram a compor as reflexões da mestrandia sobre as concepções de saúde e seus temas correlatos (como qualidade de vida, saúde individual, saúde coletiva e aptidão física, por exemplo), que vem por meio de pesquisa bibliográfica sentir-pensar tais concepções e a produção de sentidos dos estudantes que as proferiram. Considerar essas enunciações discentes nos auxilia a refletir sobre as leituras de mundo que esses sujeitos trazem às aulas de Educação Física escolar; e poder analisá-las nos grupos de estudos e pesquisas amplia as nossas percepções sobre temas relevantes socialmente. Sobre isso destacamos a afirmação de Darido (2008):

O conceito de saúde apresenta limitações quando se pretende defini-lo de maneira estanque e conclusiva. Isto porque, quando se fala em saúde, não se pode deixar de considerar seus fatores de influência e determinação: o meio ambiente, os aspectos biológicos, socioeconômicos, culturais, afetivos e psicológicos. [...]. A saúde esteve historicamente ligada à Educação Física, muito embora tal ligação estivesse voltada ao caráter eminentemente biológico. Superando essa perspectiva histórica a partir do enfoque trazido pelos PCNs (1998), a Educação Física necessita refletir sobre o conceito de saúde de maneira mais ampla, de modo que as dimensões social, psicológica, afetiva e cultural também sejam privilegiadas (DARIDO, 2008, p.94-95).

A autora reconhece que o fator multifatorial da saúde e aborda, ainda que de modo pouco abrangente, a importância da mediação pedagógica do professor de Educação Física, o qual segundo ela pode “fazer uma leitura crítica do cenário atual” (Ibidem, 2008, p.95). E suas considerações corroboram a necessidade contemporânea de superar as dicotomias e divisões – como as que colocam a Educação Física ou na área da saúde ou na educação, como se não pudéssemos pensá-la como “zona de fronteira” (REZER, 2014). Tal compreensão nos apro-

xima, segundo o autor, de investigações que caminham em direção aos estudos da epistemologia e da hermenêutica, que podem nos levar a outros cenários de atuação, de intervenção.

A esse respeito importa problematizar discursos hegemônicos, tais como os que culpabilizam os sujeitos sem refletir criticamente sobre o contexto social em que vivem ou os que acreditam que “a Educação Física escolar poderia promover e manter a saúde por meio das práticas corporais realizadas na escola [... o que] pode ser considerada uma espécie de atrofia” (BAGNARA; FERSTERSEIFER, 2019, p.41). Há imbricações entre política, currículo e didática contidas na Educação Física escolar que requerem movimentos epistêmicos complexos e atentos aos processos históricos e culturais. Essas imbricações podem auxiliar na articulação entre trabalho científico e atuação no “chão da escola”.

Os estudantes da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos possuem concepções de saúde, qualidade de vida e até mesmo de Educação Física que podem nos auxiliar a sentir-pensar como as práticas pedagógicas na/da cultura corporal vêm se desenvolvendo nas escolas, em especial no turno na noite, com estudantes trabalhadores jovens, adultos e idosos. A partir das rodas de conversas com as referidas temáticas em consonância com as atividades contextualizadas ao público-alvo mencionado, vamos construindo coletivamente possibilidades outras de atuação na escola, de modo mais qualitativo e respeitoso com as especificidades dos grupos e faixas etárias.

Considerações finais

A relevância da articulação educação-saúde na Educação Física escolar exige leituras aprofundadas que reconheça o caráter multifatorial da saúde, bem como exercícios de olhares críticos e de abordagens mais atuais que imprimam densas reflexões epistemológicas da Educação Física. O movimento realizado pela mestranda, de buscar refletir sobre as narrativas dos discentes e da docente de Educação Física sobre as aulas que versaram sobre o tema, que investiga em seu mestrado, é uma das possibilidades de exercitar a leitura crítica acerca das concepções de saúde e a produção de sentidos dos sujeitos escolares. Entendendo,

outrossim, as diferenças entre as etapas e modalidade (neste caso a EJA) de ensino e de contextos escolares, treinar o exercício analítico e os cotejamentos, correlacionamentos, compõem o trabalho de pesquisa científica. Esperamos que as nossas pesquisas possam contribuir para as instituições escolares do mesmo modo com que identificamos a importância de diálogos mais afinados entre universidade e escola. Há saberes que os pesquisadores podem aprender com os estudantes da EJA, assim como os saberes científicos historicamente referenciados são relevantes aos sujeitos escolares.

Entendendo, outrossim, as diferenças entre as etapas e modalidade (neste caso a Educação de Jovens e Adultos) de ensino e de contextos escolares, treinar o exercício analítico e os cotejamentos, correlacionamentos, compõem o trabalho de pesquisa científica. Esperamos que as nossas pesquisas possam contribuir para as instituições escolares do mesmo modo com que identificamos a importância de diálogos mais afinados entre universidade e escola. Há saberes que os pesquisadores podem aprender com os estudantes da EJA, assim como são relevantes aos sujeitos escolares os saberes científicos historicamente referenciados. Em estudos futuros pretendemos ampliar a articulação entre educação-saúde na Educação Física escolar no contexto do Ensino Médio.

Importa reconhecer as desigualdades em saúde e a complexidade contida nos atravessamentos com a educação, assim como possibilidades de identificar maneiras de enfrentamentos sejam no âmbito das políticas públicas ou mesmo no que tange a vida cotidiana – a esse respeito há importantes contribuições de autores brasileiros, como Rita Barradas Barata (2009), cujos trabalhos trazem não somente a epidemiologia, campo da saúde coletiva, para investigar as desigualdades sociais e seus impactos na saúde sabendo, outrossim, que a superação dessas desigualdades requer um conjunto de políticas públicas e transformação social que transcendem o setor. Na Educação Física há também autores que caminham em perspectivas críticas articuladoras de saberes de campos distintos, tecendo possibilidades de olhar a escola e suas necessidades e demandas sociais para além do discurso hegemônico, tais como os autores Ivan Carlos Bagnara e Paulo Evaldo Fensterseifer (2019). Os desafios de uma pesquisa científica são significativos sobretudo quando

se articula áreas como educação e saúde, pois exigem análise criteriosa, contextualizada e capaz de considerar as demandas da sociedade por meio de atravessamentos políticos, curriculares e didáticos.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da Noite** – do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

BAGNARA, Ivan Carlos. **Educação Física Escolar**: política, currículo e didática. Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.

BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Responsabilidade da educação física escolar: concepções dos professores que atuam na formação inicial. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Porto Alegre, v. 42, e2029, 2020.

BARATA, Rita Barradas. **Como e por que as desigualdades sociais fazem mal à saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura: polêmicas do nosso tempo**. Campinas: Editora Autores associados, 2018.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

MEDINA, João Paulo S. **Educação física cuida do corpo... e” mente”**. Papirus Editora, 1990.

REZER, Ricardo. **Educação Física na Educação Superior**: trabalho docente, epistemologia e hermenêutica. Chapecó: Argos, 2014.

O ESPORTE ORIENTAÇÃO NO IFRJ: MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES

Gabriela Conceição de Souza

Cássia Marques Cândido

Israel Souza

Ana Carla Leocádio de Magalhães

Introdução

O Esporte Orientação, Corrida de Orientação, Desporto Orientação, Orientação, não importa como prefira chamar (Sombra *et al*, 2022), é uma modalidade esportiva que vem se mostrando ser exitosa nas escolas em diferentes seguimentos de ensino, desde o fundamental ao ensino médio (Pasini, 2004; Cauper, 2018; Cândido *et al*, 2019; Esposti, 2019; Silva, 2020; Souza, 2023). Por mais críticas que existam ao processo de elaboração da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (Brasil, 2018), a inclusão das Práticas Corporais de Aventura (PCA) como uma unidade temática oportunizou que diferentes PCA fossem obrigatórias na escola (Severino, Pereira, Santos, 2016), dentre elas o esporte que denominaremos de Esporte Orientação (EO) ao longo deste texto.

Neste sentido, o objetivo que apresentamos neste texto é o de descrever as experiências de implementação do EO em diferentes contextos do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), em quatro diferentes campi. As diferenças em termos de infraestrutura, e localização geográfica dos campi, será apresentada nas próximas linhas, entretanto o conteúdo abordado será o do EO e os principais desafios para que isso fosse possível.

O IFRJ, possui 11 campi com ensino médio técnico integrado: Arraial do Cabo, São Gonçalo, Niterói, Rio de Janeiro, Nilópolis, Duque de Caxias, Paracambi, Engenheiro Paulo de Frontin, Pinheiral, Resende e Volta Redonda, com previsão de abertura de novos campi no futuro. A opção por descrever o EO em apenas quatro deles, se deve por suas diferenças em termos de infraestrutura, pois, enquanto um campus possui um espaço típico de fazenda com dezenas de hectares, outros

são antigas fábricas ou um prédio de apenas um andar. Os demais sete campi acabam por contemplar as PCA, incluindo o EO, mas as condições físicas do espaço acabam por se assemelhar com algum dos quatro aqui descritos. Desta forma, para compilar os principais desafios e fomentar a ideia de que o EO pode ser desenvolvido em qualquer espaço, os campi Pinheiral, Resende, Paracambi e Nilópolis serão os descritos por seus próprios docentes que implementaram tais práticas.

O ESPORTE ORIENTAÇÃO NO CAMPUS PINHEIRAL

O campus Pinheiral do IFRJ é uma escola agrícola com mais de 60 hectares, com cursos de ensino médio técnico integrado, cursos concomitantes, subsequentes, formação inicial continuada (FIC), graduação e pós-graduação. Suas trilhas representam um espaço de aproximadamente 30 hectares e nele funciona o Laboratório ao céu aberto de diferentes disciplinas relacionadas a ecologia, saúde, botânica, dentre outras.



Imagem 1: IFRJ Pinheiral e suas trilhas (Fonte: Google Earth)

As aulas de Educação Física são disponibilizadas para estudantes de 1º, 2º e 3º anos do Ensino médio técnico integrado e seus conteúdos são distribuídos por bimestres. As PCA foram ofertadas aos 1º anos e, desde 2014, mesmo antes da BNCC (Brasil, 2018), o EO era ensinado,

utilizando as regras oficiais (percursos floresta e sprint) em suas trilhas e entrono da instituição. Em 2015, o campus recebeu o Campeonato Estadual de Orientação do Estado do Rio de Janeiro, onde recebeu praticantes de todo o estado, o que contribuiu fortemente para o desenvolvimento da modalidade tanto no ensino como na extensão. A partir deste evento, a instituição promoveu curso de capacitação para docentes em parceria com o Clube de Orientação Audazes do Rio de Janeiro (COARJ). Professores do próprio IFRJ participaram das capacitações, e, devido a estrutura privilegiada do campus, também contribuiu para que outros campi desenvolvessem estas práticas nas aulas de Educação Física.

O conteúdo de EO nas aulas de Educação Física, ocupam um planejamento de duas, três, e até quatro aulas, descritos em Souza (2023), desde 2015. Neste, cujo contexto são as PCA, também estão inseridas as práticas de escalada, *slackline* e o debate sobre questões relacionadas ao meio ambiente e socioambientais.

A prática do EO no campus Pinheiral, começa com uma aula teórica sobre o histórico da modalidade e a apresentação dos equipamentos utilizados, como a bússola, o prisma e um mapa (Pasini, 2004). Para o primeiro contato, é montado um pequeno percurso em espaço familiar aos alunos no entorno da escola, para que tenham a sensação, pelo menos, da modalidade sprint. Para isso, é necessária uma preparação anterior a aula, inclusive na confecção do mapa. Como esta instituição recebeu diversos eventos de orientação, o mapa foi fornecido pela Federação, entretanto, para as aulas seguintes, é solicitado aos alunos que confeccionem seus próprios mapas e, também, prismas autorais, que serão usados nas aulas seguintes.



Imagem 2: Mapa de parte do IFRJ Pinheiral para percurso *sprint* (Fonte: Acervo Pessoal)

Na segunda aula, é ensinada a forma de manuseio da bússola, com a utilização do azimuth, na própria quadra poliesportiva e, depois, no campo externo, nesta mesma aula, demonstrado como funciona o percurso de precisão do EO, em que não é preciso correr, justamente por ter sido idealizado para pessoas com dificuldades de locomoção.



Imagem 3: Estudantes calculando o azimuth (Fonte: Acervo Pessoal)

Para as últimas aulas, os alunos devem montar seus próprios percursos utilizando os mapas e prismas confeccionados em grupo. No caso do campus Pinheiral, a oportunidade de realizar o EO de forma plena, no sentido de utilizar a maioria dos elementos e símbolos presentes no mapa, também é realizado um evento de competição em equipes, de até 4 integrantes, mistas, masculinas e femininas.



Imagem 4: Exemplos de mapas e prismas (pontos de controle) confeccionados pelos próprios alunos (Fonte: Acervo Pessoal)

Ao final de cada aula há uma conversa sobre o que sentiram ao realizar a prática e os impactos na vida cotidiana sobre os recursos utilizados e as práticas realizadas na natureza. Quando é possível, são recomendados textos para auxiliar nos debates. Desta forma, a participação na aula prática, a produção do mapa, prisma, percursos, conversa baseada nos textos e uma autoavaliação, compõem a avaliação formativa de cada estudante.

Tendo em vista o espaço privilegiado desta instituição, além de receber visitantes, escolar e equipes de orientistas, foi desenvolvido um projeto de extensão que levou dezenas de estudantes a competições em nível estadual, regional e nacional. Desta forma, foi possível incentivar que outros docentes desenvolvessem suas próprias práticas, adaptando a suas próprias realidades em outros campi do IFRJ, como será descrito a seguir.

IFRJ EM ORIENTAÇÃO NAS PAISAGENS DO SUL FLUMINENSE: CONEXÕES A PARTIR DE RESENDE

IFRJ em Orientação é um projeto extensionista em desenvolvimento no IFRJ Resende desde o ano de 2018, o que ocorreu junto com a implantação do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Guia de Turismo no campus. Nele, o EO é requisitado para conectar pessoas à natureza, promovendo sensibilização ambiental e oportunizando a melhoria da qualidade de vida dos participantes. Fomentar momentos de formação continuada para educadores, com foco na abordagem pedagógica da modalidade e divulgar o IFRJ também são suas finalidades.

Considerando os princípios educativos, científicos, sociais e os requisitos do mundo do trabalho, conforme demandas regionais que orientam a educação no IFRJ, esta iniciativa é mais uma ferramenta para contribuir na formação integral dos sujeitos, sobretudo considerando o Eixo Tecnológico Turismo, Hospitalidade e Lazer. Neste eixo se situa o Curso Técnico em Guia de Turismo nas modalidades concomitante, subsequente e integrado, ofertados pelo IFRJ Resende.

Para compreender os delineamentos que o projeto vem adquirindo desde que começou, vale destacar que Resende é um município situado na Região das Agulhas Negras, sendo reconhecida como Cidade do Turismo de Aventura pela Lei 10.291 (Rio de Janeiro, 2024). Nesta região estão localizadas diversas Unidades de Conservação (UCs) que formam o Mosaico da Mantiqueira abrangendo: Parque Nacional do Itatiaia; Parque Estadual da Pedra Selada (PEPS); Área de Proteção Ambiental da Serrinha do Alambari; entre outras. Suas belezas cênicas emolduradas por curvas de nível de grande variação atraem muitos visitantes cotidianamente.

Neste contexto, considerando a noção de politécnica, como indica Araújo e Frigotto (2015), o trabalho realizado no projeto dialoga com demandas da formação técnica, colaborando para a formação integral dos participantes.

Além da comunidade interna, IFRJ em Orientação atende estudantes de outras escolas conforme agendamento. Deste modo, as ações tem se mostrado importante ferramenta para divulgar o campus na região, inclusive alguns estudantes conhecem o IFRJ através dele e então decidem estudar na instituição. No que se refere ao contexto interno,

é importante destacar que a abordagem pedagógica da Orientação tangencia os três pilares que sustentam a educação no IFRJ, ou seja, além da extensão está presente no ensino”, nas aulas de Educação Física, e na pesquisa, nas atividades de iniciação pré-científica. Entretanto, diante destas ramificações, o que se pretende explicitar nestas linhas é justamente a importância que as ações extensionistas assumem para o enriquecimento do que se oferta aos estudantes na interlocução com as outras duas bases da pirâmide, o que está de acordo com as indicações do Conselho Nacional das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CONIF, 2013) ao se referir ao papel da Extensão.

Fazendo uma breve retrospectiva, tudo começa pela motivação de inserir a Orientação no Plano Pedagógico de Curso da disciplina Educação Física no IFRJ Resende, no ano de 2018. De acordo com Couto (2022) se trata de um conteúdo desafiador para o educador, pois além da modalidade não ser abordada na maioria dos cursos de formação inicial, há demanda por equipamentos e áreas mapeadas. Assim, tomando como ponto de partida as experiências docentes, o que havia de conhecimento prévio era sua experiência como atleta amadora e o gosto da educadora pelo esporte, bem como seu reconhecimento acerca do potencial pedagógico do EO. Porém, como levar esses conhecimentos para a escola de modo a tornar a prática do EO um esporte da escola foi bastante desafiador, o que demandou tempo, estudo e tentativas.

As primeiras investidas se deram na parceria com a disciplina Geografia e com uso de croquis. Também houve busca de conhecimento em curso de mapeador oferecido pela Confederação Brasileira de Orientação e organização de momentos de formação continuada para docentes como forma de trocar experiências. A busca de parcerias com clubes, federação, prefeituras e gestão de UCs sempre marcaram os movimentos deste projeto, inclusive existem ramificações que emergiram destas conexões e que impactam outros cotidianos além do IFRJ Resende. Considerando essa noção de multiplicidade, o projeto pode ser entendido pela ótica de Deleuze e Guatarri (1995) ao se referir aos rizomas.

O apoio da Pró-Reitoria de Extensão do IFRJ, que anualmente lança edital para financiamento de materiais de custeio e monitoria com bolsa é um dos maiores incentivos que o projeto recebe. Em todas as edições, a

partir do ano de 2018, estes recursos foram conquistados e algumas dificuldades têm sido minimizadas, pois os materiais inicialmente adaptados puderam ser substituídos pelos convencionais, com maior durabilidade, tais como prismas, bússolas, picotadores, entre outros. Este patrimônio é um legado que o projeto vai deixando para o uso nas aulas.

Considerando o trabalho de mapeamento, a área da escola e do quarteirão é desenhada pelos próprios alunos nas aulas de Educação Física introdutórias ao assunto. Em seguida, é possível lançar mão de uma ou mais áreas que foram mapeadas a partir do projeto, que em Resende são: Parque das Águas, Parque Tobogã, Horto Municipal do Paraíso e um recorte da área do PEPS. Considerando a inserção do projeto no município de Quatis, hoje o território dispõe de algumas áreas mapeadas para fins educacionais e competitivos. Neste um contexto o transporte dos estudantes tem sido um desafio, que cada ano é contornado de uma maneira.

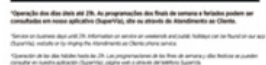
Em se tratando de parcerias, na atualidade IFRJ em Orientação conta com: Quatis, precisamente a Secretaria Municipal de Sustentabilidade e Ambiente, inclusive o projeto foi basilar para o estabelecimento do Acordo de Cooperação Técnica existente entre IFRJ e o município; e com os PEPS, onde recentemente foi inaugurada uma pista permanente de Orientação. Um diferencial na proposta é a inserção de informações sobre o ambiente, em códigos QR instalados junto às placas/prismas. Assim, ao passar pelos pontos de controle, o participante tem a oportunidade de realizar a leitura dos códigos QR e então despertar seu olhar a fazer interpretações sobre o ambiente.

O ESPORTE ORIENTAÇÃO NO CAMPUS PARACAMBI

O deslocamento humano, seja para lazer, trabalho ou negócios, depende de pontos de referências e de determinadas regras de navegação para otimização do trajeto.

Sejam os astros, acidentes geográficos ou mapas, ainda hoje dependemos de uma série de referenciais para auxiliar nos deslocamentos diários. Da mesma forma, o sistema GPS (*Global Position System*) possui uma série de bases ao redor do globo terrestre e satélites que

Esse sistema de referências pode variar em complexidade, e no nosso dia-a-dia estão disponíveis em forma de mapas tais como os utilizados no transporte público para deslocamento. A Imagem 5 ilustra bem esse aspecto.



Supervia, 2025)

Essa necessidade de deslocamento, mapeamento e pontos de referência estão presentes em diversas atividades humanas. Embora seja óbvia sua utilização nos treinamentos militares, haja vista o próprio desenvolvimento do GPS, tem-se também a necessidade de um sistema de mapeamento na própria comunicação humana em seus mais diversos meios, como, por exemplo os correios, entrega de mercadorias e aplicativos de transporte.

Tais discussões, comuns nas aulas de Geografia do IFRJ campus Paracambi que possuem um tópico dedicado a cartografia, chegaram às aulas de Educação Física com a inclusão da modalidade esportiva denominada “orientação”, “corrida de orientação” (orienteering), ou como Esporte Orientação (EO), termo adotado neste texto, que surge inicialmente com o intuito do treinamento de militares, mas que rapidamente ganha adeptos entre os não militares tornando-se um esporte organizado globalmente e com torneios mundiais, nacionais e locais (Scherma, 2010).

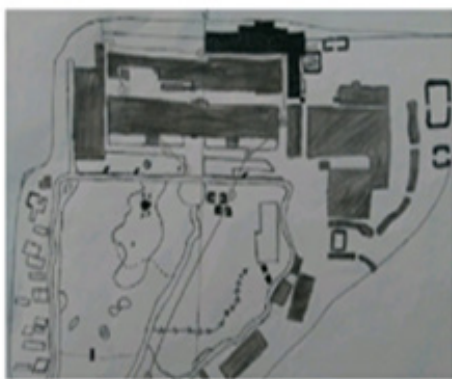
A prática dessa modalidade ocorre no 1º ano dos cursos de ensino médio (2º período ou 2º semestre), após os alunos já terem passado pelo tópico de cartografia na disciplina Geografia, com a duração de um bimestre. O objetivo não é formar atletas da modalidade, mapeadores ou traçadores de percurso, mas sim ampliar o repertório da PCA sob a perspectiva da cultura corporal de movimento. Assim, os alunos são estimulados a reconhecer o ambiente e a diversidade do local onde praticam a orientação, além de desenvolver habilidades básicas de interpretação de mapas, localização e deslocamento tendo como referência mapas construídos por eles mesmos e quando necessário uma bússola.

A prática da modalidade é dividida em 3 blocos: o primeiro bloco das aulas consiste num deslocamento pelo campus para o reconhecimento da história local (antiga Companhia Têxtil Brasil Industrial) e de dos pontos de referência. O segundo bloco envolve conhecimentos básicos do EO bem como a confecção de croquis de mapas de orientação do prédio da escola e do entorno (imagem 7) com base em mapas diversos e na ferramenta Google Maps® (imagem 6) que são utilizados para a prática. O terceiro bloco consiste na prática utilizando mapas confeccionados por mapeadores experientes que foram cedidos gentilmente para o campus (mapeador Isaac Miranda do Clube Audazes,

utilizado em competições oficiais, imagem 8).



Imagem 6: Vista satélite da área a ser mapeada para atividade do EO. (Fonte: Google Maps®)



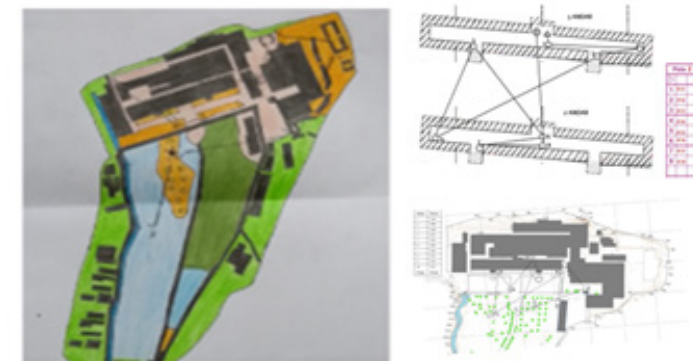


Imagem 7: Croquis dos alunos (Fonte: acervo pessoal)



Imagem 8: Mapa oficial de Orientação cedido pelo mapeador Isaac Miranda. (Fonte: Clube Audazes de Orientação do Rio de Janeiro)

A primeira figura da imagem 7 representa dois andares do prédio do campus. Trata-se da primeira atividade prática de orientação que é realizada dentro do espaço escolar, sem a necessidade de sair para o

espaço externo. As demais atividades são realizadas no espaço externo, que é o bosque adjacente ao Parque do Curió na cidade de Paracambi, que faz parte do complexo agora denominado de Fábrica do Conhecimento por reunir instituições de ensino como IFRJ, FAETEC, CEDERJ e Escola de Música Villa Lobos.

Durante as práticas, os alunos são estimulados a completarem o percurso de forma independente ou em duplas, somente com o auxílio do mapa, em casos especiais com o auxílio da bússola. Nas práticas internas utilizamos prismas ou similares para a marcação dos pontos de checagem. Já nas práticas externas utilizamos fitas zebreadas numeradas, ou QR codes desenvolvidos para leitura no aplicativo para celular “Aventureiros do IFRJ” (em desenvolvimento no IFRJ campus Pinheiral do IFRJ). O percurso pode ser demarcado pelos docentes ou pelos discentes, e neste caso ocorre as trocas dos percursos de forma que o discente fará o percurso proposto pelo colega. Como atividade final os alunos são estimulados a produzir um pequeno vídeo contendo o processo de produção do mapa e percurso.

Como dito anteriormente, o objetivo não é formar atletas ou mapeadores, mas sim contribuir para a formação omnilateral (em oposição a formação unilateral) e politécnica que entende o mundo do trabalho como de suma importância, pois é por meio dele que o ser humano:

“produz a si mesmo, produz a resposta às necessidades básicas, [...], mas também e não separadamente às necessidades sociais, intelectuais, culturais, lúdicas, estéticas, artísticas e afetivas ...” (Frigotto, 2009, p. 72).

O ESPORTE ORIENTAÇÃO NO CAMPUS NILÓPOLIS

O IFRJ Nilópolis é uma unidade escolar de grande tradição no Ensino de Química na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, com sua criação relacionada à Escola Técnica de Química, na década de 1940. Contudo, a infraestrutura dessa instituição remonta a 1990, quando foi criada a Unidade de Ensino Descentralizada de Nilópolis. Anos depois, a uni-

dade foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis e, em 2008, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a mesma transformou-se em um dos 15 campi do Instituto Federal do Rio de Janeiro (Portal IFRJ, 2024).

Diante desse histórico, tem-se uma unidade escolar localizada em um município urbano da Baixada Fluminense, com sua infraestrutura composta por três blocos de dois andares com salas e laboratórios, piscina e uma quadra destinada às aulas de educação física e práticas de atividades físicas, conforme observado na figura abaixo:



Imagem 9: Infraestrutura do IFRJ Nilópolis (Fonte: Portal IFRJ)

Em um primeiro momento, é possível acreditar que a prática do EO nesta instituição é difícil ou até mesmo inviável, no entanto, desde o ano de 2021, este é um conteúdo desenvolvido com os estudantes do ensino médio. A Educação Física é componente curricular obrigatório para os cursos técnicos integrados de Química e Controle Ambiental, oferecido de forma semestral, do primeiro ao quinto período. Nesta distribuição curricular, o ensino do EO ocorre para as turmas do segundo período, como componente da unidade didática PCA, onde também são desenvolvidos Parkour, Surf e Slackline.

O EO é desenvolvido em quatro aulas: na primeira, aborda-se a história do esporte, suas características e fundamentos e realiza-se uma prática adaptada do mesmo, de modo que os estudantes compreendam

um pouco como ele ocorre; na segunda, solicita-se que cada estudante elabore um mapa da escola, considerando as suas características de infraestrutura e especificidades; na terceira, propõe-se que os estudantes, divididos em grupos, elaborem um percurso Sprint de EO uns para os outros; e, na quarta aula, cada estudante realiza um percurso de EO com um mapa oficial da instituição elaborado pela Federação de Orientação do Rio de Janeiro.



Imagem 10: Mapa de EO elaborado por estudante (Fonte: Acervo Pessoal)

Por ser um esporte ainda desconhecido para a maioria dos estudantes do ensino médio do IFRJ campus Nilópolis, as aulas de EO tornam-se desafiadoras e interessantes. Cabe salientar, ainda, que apesar do espaço restrito e com características específicas e da ausência de materiais próprios do esporte como prismas e bússolas, o contato inicial com o EO nas aulas de educação física possibilita aos estudantes praticá-lo em outros locais, como no IFRJ campus Pinheiral, em eventos organizados pela equipe de Educação Física, tal como o Festival Esportivo do IFRJ, além de outros locais da Baixada Fluminense e próximos ao campus Nilópolis, tais como o Parque Natural de Gericinó e a Vila Olímpica de Nilópolis, os quais possibilitariam explorar mais elementos e símbolos do EO.



Imagem 11: Prisma adaptado para prática de EO no IFRJ campus Nilópolis (Fonte: Acervo pessoal)

Diante do exposto, evidencia-se que a inclusão do EO na educação física escolar é possível e, ainda, que, o mesmo seja desenvolvido em apenas quatro aulas como parte do conteúdo de PCA, há uma grande possibilidade de explorá-lo de forma interdisciplinar com outros docentes de modo a tornar a sua aprendizagem ainda mais interessante aos discentes e capacitando-os para uma perspectiva integral da sociedade, destacando a importância do cuidado com o meio ambiente, por meio da prática do EO.

REFLEXÕES FINAIS

A partir da diversidade de realidades em que o Esporte Orientação (EO) no contexto do IFRJ foi descrito neste texto, é possível fomentarmos discussões que preencham a lacuna nas formações iniciais das licenciaturas, quanto ao conhecimento desta modalidade, para ser desenvolvida no ambiente escolar.

Apresentamos quatro contextos distintos, entre um campus agrícola, uma antiga fábrica têxtil, inclusive desprovida de quadras poliesportiva própria, e outros dois campi com um tamanho mais próximo da realidade de outras escolas públicas e particulares, com prédios e pouco

espaço para as práticas corporais. No entanto, nem todos possuem os equipamentos oficiais do EO, como prismas e bússolas, assim como todos dependeram de parcerias para que o mapeamento fosse feito. Isso revela que a capacitação a que foram submetidos os docentes destas instituições, possibilitou desenvolverem aspectos mais próximos das realidades socioculturais locais, abordando temas que trouxessem mais significados para os estudantes.

Outro aspecto que gostaríamos de destacar é a importância da tríade de ensino-pesquisa-extensão presentes nas atividades do EO. Foi possível perceber que o começo do processo está no ensino, quando é apresentado aos estudantes o EO, mas que, logo em seguida, podem participar de eventos, pesquisas, capacitações, todos junto a comunidade externa, quando chega ao ponto de se retroalimentarem, tendo em vista que a ampliação dos projetos de extensão e a divulgação científica, contribuem para melhorar a infraestrutura do próprio ensino, e assim se repetindo o processo.

Por fim, este texto é um convite aos docentes de todos os níveis e redes de ensino, que possam conhecer as diferentes possibilidades de aplicação do EO, e, também, de outras PCA.

Referências

ARAUJO, Ronaldo de Lima Marcos; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acesso em 07/03/2025.

BRASIL. **BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM**, Ministério da Educação, 2018.

CÂNDIDO, Cássia Marques *et al.* Corrida de Orientação numa escola pública de Resende: Primeiras aproximações. **Anais do XIII Colóquio Técnico-Científico do UniFOA**, 2019.

CÂNDIDO, Cássia Marques. *et al.* (org.). **Práticas de aventura e educação: tecendo significados através das experiências**. São Paulo: Supimpa, 2023

CAUPER, Dayse Alisson Camara. **O ensino do esporte Orientação na escola: possibilidades e limites de uma proposta à luz da metodologia crítico superadora**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás 2018.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **Extensão Tecnológica: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Cuiabá (MT): CONIF/IFMT, 2013.

COUTO, Thaiane Cavalcanti. **Esporte Orientação: uma modalidade interdisciplinar na construção social do espaço**. 2022. 58 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2022. Disponível em: <https://rima.ufrjr.br/jspui/handle/20.500.14407/17660>. Acesso em 07/03/2025.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: rizoma. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v. 1, p. 11-37, 1995. Disponível em: https://saudementalcap10.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/01/rizoma-deleuze_guattari.pdf. Acesso em 07/03/2025.

DUARTE, Alessandra de Jesus; COELHO, Lucinda Maria de Fátima Rodrigues. Sistema De Posicionamento Global (GPS): uma aplicação da geometria analítica. **Revista Eletrônica do Curso de Licenciatura em Matemática**, v. 1, n. 1, 2020.

ESPOSTI, Bruno; GAMA, Júlia; SOUZA, Gabriela Conceição. Corrida de Orientação no Ensino Médio do IFF Campos/RJ. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 87-100, set., 2019

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trab. educ. saúde**. 2009, vol.7, suppl.1, p. 67-82.

GOMES, Allan; OLIVEIRA JUNIOR, Paulo Sérgio de Oliveira; KRUEGER, Claudia Pereira. Posicionamento pelo GNSS via smartphones: breve histórico e contextualização de novas ferramentas e tecnologias. **Rev. Bras. Cartogr**, vol. 74, n. 3, 2022 DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/rbcv74n3-64507>

PASINI, Carlos Giovanni Delevati. **Corrida de Orientação: esporte e ferramenta pedagógica para o ensino**. Três Corações: Gráfica Excelsior, 2004

PORTAL IFRJ. **Sobre o campus Nilópolis**. Disponível em: <https://portal.ifrj.edu.br/nilopolis/sobre-campus> . Acesso em: 11/05/2025.

RIO DE JANEIRO. Lei nº 10291, de 06 de março de 2024. **Confere, ao município de Resende, o título de cidade do turismo de aventura**. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/e9589b9aabd9cac8032564fe0065abb4/f949746e76c4a47703258a->

d9006019ef?OpenDocument.

SCHERMA, Elka Passeli. **Corrida de Orientação: uma proposta metodológica para o ensino da Geografia e da Cartografia**. Tese de Doutorado. Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Campus de Rio Claro. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim; PEREIRA, Dimitri Wu; SANTOS, Vinicius Feitosa Sampaio. Aventura e educação na Base Nacional Comum. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 41, set./dez. 2016, p. 107-125

SILVA, Marion Costa. **Aplicabilidade da prática corporal “esporte orientação” no espaço escolar**. Dissertação (mestrado) Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2020.

SOMBRA, Fernanda Leocadio Bitencourt; *et al.* Corrida de orientação, esporte orientação, orientação: um estudo de revisão. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, abr./jun., 2022. p. 1557-1577

SOUZA, Gabriela Conceição de. Orientação no ensino-pesquisa-extensão do IFRJ Pinheiral: um relato de Experiência. In: CÂNDIDO, C. M. *et al.* (org.). **Práticas de aventura e educação: tecendo significados através das experiências**. São Paulo: Supimpa, 2023. p. 111-135

SOUZA, Gabriela Conceição de Souza *et al.* Proposta pedagógica de práticas de aventura na escola: um relato de experiência. **Rev. Bras. Educ. Fis. Escolar**, edição especial, setembro, 2024. p. 10-21

SUPERVIA. **Mapa de Linhas 2025**. Disponível em: https://www.supervia.com.br/documents/231/Mapa_de_Linhas-02_janeiro_2025.pdf

VIVÊNCIAS E ATIVIDADES INDÍGENAS EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Kristine Wagner de Souza

Percebe-se, atualmente, que a sociedade contemporânea vive um momento de inseguranças, incertezas e desconhecimento de sua identidade e de suas origens. Inspirada pelas ideias de Paulo Freire, arrisco-me a dizer que um povo sem identidade é um povo sem direção. Sendo assim, a forma como um povo lembra e interpreta o seu passado pode moldar a sua identidade. Dessa forma, e de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, no novo cenário mundial, faz-se urgente e necessário, e a Educação emerge como principal aliada nessa tarefa de resgate e reconhecimento da identidade, buscando novos apontamentos e caminhos para os desafios que vêm surgindo.

A BNCC (2018) utiliza os quatro pilares elaborados pelo professor francês Jacques Delors, em 1999, para nortear a educação e serem aplicados na prática escolar. São eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. O desenvolvimento desses pilares tem como objetivo a formação integral dos estudantes, promovendo não apenas o conhecimento, mas também as habilidades necessárias, valores e atitudes para a vida em sociedade.

Aprender a conhecer é aprender a aprender e ter a habilidade de aproveitar as oportunidades oferecidas ao longo da vida para se capacitar, estudar vários assuntos e ampliar sua rede de conhecimentos, tendo como objetivo a educação continuada, a autonomia e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos, além da capacidade de se adaptar às mudanças. Fonseca (2008) descreve que tal capacidade de adaptação e versatilidade para aprender a aprender e reaprender serão necessárias aos milhares de trabalhadores que, ao invés de serem despedidos, poderão ser absorvidos e reconvertidos aos novos postos de trabalho que possam vir a surgir no novo contexto que se aproxima.

Além de conhecer, o estudante deve estar apto a colocar sua rede de conhecimentos em prática, ou seja, aprender a fazer tanto no trabalho quanto na vida cotidiana, inclusive através da cooperação com outras

peças. Nesse pilar são essenciais as metodologias ativas de aprendizagem (principalmente as aprendizagens baseadas em projetos e em problemas), pois colocam os alunos em ação e no centro do processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, a cultura maker dialoga de forma completa com esse pilar, visto que ela instiga os estudantes a trabalharem em equipe e a “colocarem a mão na massa”.

O terceiro pilar da educação é aprender a conviver e esse conceito objetiva facilitar e desenvolver relações sadias e saudáveis de convivência entre as pessoas. Ele remete ao desenvolvimento de habilidades interpessoais, como empatia, compreensão do outro, solidariedade, colaboração, respeito e comunicação e enfatiza a importância da realização de projetos coletivos e a gestão inteligente e apaziguadora de conflitos, principalmente porque vivemos num mundo globalizado, interdependente e que, por isso e para isso, precisamos uns dos outros. Sendo assim, conceitos como respeito à pluralidade de valores, tradições, culturas e religiões também se faz necessário aqui.

O quarto e último pilar da educação foca na individualidade do aluno e no desenvolvimento da própria identidade, incluindo a personalidade, as crenças, os valores pessoais, os desejos, as aptidões e as habilidades, buscando fomentar neles o autoconhecimento, a responsabilidade pessoal, a autonomia, o discernimento, além de desenvolver o reconhecimento das potencialidades de cada educando.

Como mencionado anteriormente, os quatro pilares da educação constituem ações que objetivam a formação integral do estudante em todas as suas dimensões (intelectual, emocional, social, física, estética e cultural) para que ele esteja apto para viver em sociedade.

Assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a BNCC tem relação com os quatro pilares da educação, conforme demonstram as linhas a seguir: os pilares de aprender a conhecer e aprender a fazer referenciam as ações que asseguram as aprendizagens essenciais através da explicitação das competências.

Já algumas outras competências gerais da Educação Básica aproximam-se dos pilares do aprender a ser e aprender a conviver, tais como: valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais; conhecer-se, apreciar-se e cuidar da sua saúde física e emocional, compreendendo-se

na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e a dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas; exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza; agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Além disso, tanto nos direitos de aprendizagem da Educação Infantil quanto nas competências específicas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, vemos competências ligadas à identidade, autoconhecimento e construção do projeto de vida.

De acordo com Kunz (1991) a identidade é vista como um processo de construção social, influenciado pelas interações e relações sociais, sendo ainda considerada complexa e multifacetada, abrangendo diferentes dimensões, como gênero, raça, etnia, classe social, entre outras. É importante ressaltar sua contextualização, visto que ela sofre a influência dos contextos histórico, social e cultural em que se desenvolve.

A identidade se forma e transforma ao longo da vida, influenciada pelas experiências educacionais e sociais. Sendo assim, a escola pode ser um espaço para promover a diversidade e a inclusão, reconhecendo e valorizando as diferentes identidades dos alunos e influenciando a forma como constroem o conhecimento e se relacionam com o currículo. Kunz (1994) ainda argumenta que a escola, ao ser sensível às questões de identidade, promove uma abordagem mais inclusiva, respeitosa e empática das diferenças.

Além de Kunz, outros autores, como Daolio (2004), e Betti (1996), também contribuem para essa perspectiva, discutindo conceitos como cultura corporal, corpo-relacional e a importância da relação entre identidade pessoal e social.

A proposta de Kunz (1991) ultrapassa a concepção de movimento humano reduzida a um fenômeno meramente físico e tido estritamente como um deslocamento do corpo no espaço, presente na visão de

educação desenvolvimentista e priorizada pelos estudos das Ciências Naturais. As noções de comportamento e consciência corporal indicam uma compreensão fenomenológica para responder às questões do movimento humano e suas relações com a cultura. Dietrich (1985) define “cultura do movimento” como um termo genérico para objetivações culturais, nas quais os movimentos são os mediadores do conteúdo simbólico, referindo-se à forma como os povos se movimentam. Todos os povos caminham, correm, saltam, rolam, ou praticam esportes, mas também se relacionam. A este conteúdo cultural corresponde também um comportamento de movimento, expresso por formas de se movimentar, caracterizando, assim, uma cultura de movimento. Nesse sentido, o conceito de cultura de movimento diz respeito às relações existentes entre essas formas de se movimentar e a compreensão de corpo de uma determinada sociedade, comunidade, de uma cultura.

Enquanto Kunz enfatiza os processos de ensino-aprendizagem dos movimentos, Le Boulch (1987), Santin (1987), Moreira (1992), Sérgio (1994) e Nóbrega (2000) têm se dedicado a produzir estudos sobre o corpo do ponto de vista fenomenológico, e, na maioria desses estudos, a leitura da fenomenologia acaba sendo influenciada pela sua relação com a Psicologia e com a Educação, no que se refere aos conceitos de esquema corporal, corpo próprio e motricidade. Esses estudos contribuíram para ampliar os conceitos e o ensino da Educação Física no que se refere ao corpo e ao movimento. Uma outra leitura da fenomenologia, em especial do pensamento de Merleau-Ponty (2000) é a que considera também os campos da estética, das ciências cognitivas e da história, destacando as relações entre corpo, natureza e cultura, que seriam a principal referência para o diálogo com as Ciências Humanas e a Educação Física. Dessa forma, os estudos desse autor representaram uma crítica às visões essencialistas do ser e contrapõem-se à visão cartesiana. Para ele, a relação da natureza com o ser humano é recíproca e de co-pertença. Merleau-Ponty sugere que o corpo humano, ao fazer parte da totalidade complexa que é a natureza, não pode ser considerado como algo superior em relação aos outros seres, estabelecendo uma relação dinâmica, na qual a própria natureza é capaz de esclarecer sobre a nossa relação conosco e com os outros seres. Sobre

a relação entre o corpo e o mundo, Merleau-Ponty sugere que qualquer que seja o modo pela qual a idealidade cultural seja compreendida, ela já brota e se espalha nas articulações do corpo estesiológico; ou seja, como ser da criação, o corpo se dobra, desdobra e cria novos arranjos, performances e sentidos.

Sendo assim, desde que nascemos, nosso corpo guarda e cria a história que nos concebe como indivíduos da espécie humana, que é universal e perpetuada graças à interação entre indivíduos de grupos diferentes, responsáveis pela diversidade individual e étnica. Desse modo, Lévi-Strauss (1976) após seus estudos, disserta sobre a teoria da exogamia, relatando a importância da diversidade para a manutenção dos seres humanos. Cada organismo existe a partir de uma célula, a qual possui certas estruturas iniciais e esta estrutura inicial é resultado da história da filogenia. Dando continuidade à historicidade do corpo, vamos construindo outra história mediante nossas experiências de vida. A partir disso, o corpo humano vai adquirindo originalidade à medida que interage com o entorno.

Sendo formado por uma dinâmica molecular, o corpo vai se organizando e reorganizando mediante as provocações advindas do ambiente, das pessoas e da sociedade com as quais convivemos, sendo, concomitantemente agente perturbador e modificando-as. Dessa forma, é importante ressaltar que o corpo humano possui história, e essa historicidade dele faz com que se modifique constantemente e que os gestos adquiram novos significados mediante as experiências que vão ocorrendo. A historicidade do corpo humano revela-se tanto na estrutura orgânica quanto nas interações com a cultura em que se convive, fato que desmistifica a hipótese de que só os estudos culturais reconhecem a historicidade do corpo. A partir daí, a Biologia passa a reconhecer as diversidades individuais e culturais, negando, portanto, a ideia da mundialização de um corpo padrão.

Ao estar atado ao mundo em que vive, o corpo humano cria movimentos e, ao mover-se, cria sentidos, desequilibra, inverte... Por meio dos gestos somos capazes de expressar símbolos, formando, portanto, a linguagem do corpo. Assim, por possuir espacialidade e temporalidades próprias, cada corpo vai adquirindo percepções de acordo com

o mundo que lhe é específico. Portanto, de acordo com Merleau-Ponty (2000), o comportamento simbólico é inseparável dos esquemas inatos, uma vez que o modo como um animal faz uso do seu corpo para beber, se alimentar ou excretar, é sempre acompanhado de um cerimonial, variando, enfim, conforme as espécies. Esse e outros estudos revelam que natureza e cultura, apesar de serem conceitos diferenciados, comunicam-se sem antagonismos.

Mas, afinal, o que seria cultura? A cultura é constituída pelo conjunto de textos produzidos pelo ser humano, destaca-se aqui que não apenas construções da linguagem verbal estão sendo consideradas, mas também mitos, rituais, gestos, ritmos, jogos, entre outros. É importante destacar que os textos da cultura são considerados sistemas comunicativos, que obedecem às regras e normas preconizadas pela cultura vigente, fato que não impede culturas diferentes de se comunicarem, e essa comunicação entre as diversas culturas permite que as criações do homem, como a música, o cinema, os jogos, as danças e os brinquedos atravessem fronteiras.

Percebe-se, então, que corpo, natureza e cultura se interpenetram através de uma lógica recursiva. Assim, o que é biológico no ser humano encontra-se, simultaneamente, infiltrado de cultura, pois todo ato humano é biocultural. É importante ressaltar que os gestos, considerados bioculturais, expressam a nossa própria vida individual e coletiva porquê têm um sentido histórico, e as dimensões históricas, por não serem consideradas imutáveis, mostram que a intencionalidade dos gestos expressa a maneira única de existir no ato do momento vivido, uma vez que o corpo humano, por estar atado ao mundo por meio de uma relação dinâmica, atribui sentidos que se renovam conforme a situação. Merleau-Ponty (1996), mais uma vez, descreve em seus estudos, em relação à história, que não há um gesto humano nem uma palavra sequer, mesmo distraídos ou habituais, que não tenham significação.

A cultura de movimento, ao envolver a relação entre corpo, natureza e cultura, configura-se como um conhecimento que vai sendo construído e reconstruído ao longo de nossas vidas e da história. E podemos ir além: 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. Dessa forma, os jogos, as danças, os esportes, as lutas ou as ginásticas são criações que surgem da necessidade de perpetuar o seu criador, que morre, mas ao mesmo tempo, consegue sobreviver por meio desses acervos. Essas criações são recriadas por meio de novas descobertas e interpretação dos indivíduos e das sociedades e são transmitidas por gerações, por diferentes grupos e épocas, podendo se alastrar pelas diversas sociedades, permitindo as trocas culturais.

Esse estudo, intitulado “Vivências e atividades indígenas em aulas de Educação Física” foi desenvolvido numa escola municipal da cidade de Niterói, em que a professora ministra aulas de Educação Física uma vez por semana para crianças pertencentes a turmas do primeiro e do segundo anos, ambas do Ensino Fundamental I, com idades entre seis e oito anos, e tem por objetivo proporcionar a vivência de atividades corporais indígenas, através dos elementos da cultura corporal do movimento, com ênfase na identidade e na diversidade cultural. Desse modo, nas aulas de Educação Física, foram trabalhadas, previamente, histórias que abordavam a diversidade cultural indígena, além das danças e atividades rítmicas e expressivas, lutas, jogos, brincadeiras e esportes indígenas. A relevância e pertinência desse tipo de enfoque reside no fato de que a lei número 11.645/2008 estabelece que as escolas devem ensinar sobre a história e a cultura indígena, visto que a presença dos povos originários faz parte da identidade brasileira e deve ser trabalhada de forma contínua ao longo do ano todo, como reconhecimento da contribuição desses povos na história do Brasil. Além disso, ao trabalhar-se a cultura indígena é importante destacar a contemporaneidade do tema, já que existem, atualmente, só no Brasil, mais de trezentas etnias indígenas diferentes. Esse dado revela a enorme variedade de costumes, línguas, tradições e histórias próprias desses povos, além da presença deles aqui no território brasileiro, bem como em outros países da América Latina e em outros continentes, demonstrando a pertinência do assunto com relação à diversidade e atualidade do tema, pois os povos indígenas,

suas lutas e sua resistência não são um assunto do passado, mas, cada vez mais demonstram ser um assunto do presente, sendo a Educação e, mais especificamente a Educação Física, uma importante disciplina capaz de contribuir de forma potente para a valorização da diversidade e da identidade desses povos.

Utilizar jogos, esportes, brincadeiras, lutas, danças e atividades rítmicas e expressivas indígenas nas aulas de EF vai muito além de uma simples atividade recreativa: essa prática revela-se como sendo uma oportunidade riquíssima de aprendizado significativo e valorização cultural, além da desconstrução de estereótipos e visões folclorizadas que, muitas vezes, são perpetuadas de forma equivocada. Além dessas atividades promoverem um aprendizado significativo, elas proporcionam o reconhecimento da diversidade, contribuindo para que as crianças compreendam a pluralidade cultural de forma rica e eficaz. O respeito e a empatia também são valores despertados nas vivências das práticas culturais indígenas, além dos conhecimentos e formas de expressão.

Assim, a vivência das lutas, danças e atividades rítmicas e expressivas, esportes, brincadeiras e jogos indígenas favorece o desenvolvimento integral das crianças no que diz respeito à aprendizagem significativa e contextualização do currículo, pois, ao aprender sobre a cultura dos povos originários por meio de suas práticas lúdicas, o aprendizado se torna mais significativo e engajador para elas. Além da aprendizagem significativa e da contextualização do currículo, a interdisciplinaridade revela-se como uma outra forma de enriquecer o trabalho, através da integração e conexão das diversas áreas e disciplinas.

Essa prática também proporciona o fortalecimento da identidade, tanto para as crianças indígenas que estudam nas escolas, pois o contato com suas próprias tradições lúdicas fortalece seu senso de identidade e pertencimento cultural, quanto para as crianças não indígenas, pois promove o reconhecimento da riqueza cultural do país e as conecta com a sua própria identidade, visto que os povos originários fazem parte da população formadora do povo brasileiro. A transmissão desses saberes e tradições para as novas gerações também contribuem para o resgate e a preservação do patrimônio cultural imaterial, evitando que se percam.

A conexão com a natureza e o meio ambiente também são fortalecidos

nas atividades indígenas desenvolvidas nas escolas, visto que muitos jogos são ligados à natureza, despertando uma maior consciência ambiental e uma relação de respeito à natureza, internalizando valores de equilíbrio associados à sustentabilidade.

As atividades indígenas são tão ricas de simbolismo que ensinam a criatividade e a imaginação por parte das crianças.

Em relação aos aspectos motores, essas atividades também oferecem diversos benefícios, pois os jogos e lutas indígenas frequentemente envolvem alguns movimentos naturais como correr, saltar, lançar, equilibrar, proporcionando um desenvolvimento motor amplo e diversificado. Um cuidado importante a ser tomado quando formos apresentar as atividades indígenas para os nossos educandos diz respeito à localização de cada grupo indígena no mapa para mostrarmos a origem da atividade levando-se em consideração que cada uma delas possui sua origem numa etnia diferente, o que torna essa cultura ainda mais singular e interessante.

Antes da vivência das brincadeiras, lutas, esportes e danças foram lidas, compartilhadas e debatidas diversas histórias (através de livros infantis específicos de tal temática) sobre os povos indígenas, seus costumes, sua arte, o grafismo indígena, foi mostrada a divisão das diferentes etnias pelo Brasil e transmitidos também pequenos vídeos e entrevistas sobre a alimentação desses povos, os Jogos Mundiais, as línguas, vestimentas, danças, músicas, tradições próprias, as lutas corporais e todo o processo de resistência à colonização europeia pelo qual esses povos foram submetidos.

Após a vivência de vários jogos, brincadeiras, lutas, danças, atividades rítmicas e expressivas durante as aulas de Educação Física e, concomitantemente a tudo isso, os docentes das disciplinas de Artes Plásticas e Educação Musical da escola pesquisaram, junto com os alunos, as pinturas corporais de diversas etnias indígenas. Nas semanas seguintes à pesquisa, a professora de Educação Física organizou, na escola, os “Jogos Esportivos Indígenas”, cujo lema, semelhante aos Jogos Esportivos Indígenas Mundiais Oficiais, foi: “O importante não é competir, e sim celebrar”, indo na contramão de uma sociedade que visa a competição, a rivalidade e valores que estimulam o brincar

“contra o outro, ao invés do brincar com o outro”. Este lema ressalta o principal objetivo dos jogos, que é a integração das diversas populações indígenas do Brasil, celebrando a cultura tradicional e o patrimônio cultural desses povos, como definido no artigo 231 da Constituição Federal. É importante destacar que os alunos participaram dos jogos utilizando as pinturas corporais pesquisadas por eles durante as aulas de Educação Musical e Artes Plásticas, inclusive os docentes dessas disciplinas realizaram as pinturas corporais nos alunos nos dias dos jogos. Após as atividades esportivas, aconteceu a cerimônia de premiação, em que cada participante recebeu um pão de plástico com a frase do lema dos jogos.

O cronograma para a realização dessas aulas foi estruturado da seguinte forma: duas aulas para a vivência dos ritmos e danças indígenas, três aulas para a vivência das lutas e cinco aulas para a experimentação das brincadeiras e jogos, incluindo a manipulação da argila e os jogos esportivos (foi realizada a pintura corporal no dia da participação nos jogos esportivos). Dentre as brincadeiras, jogos e lutas vivenciados durante as aulas, destacam-se Peikran”, “corrida do saci”, “corrida com a tora”, “arranca mandioca”, “okon” ou marimbondo, cabo de força”, “huka huka”, “briga de galo”, “derruba toco”, “ikindene” e “pirarucu”. Colocar esse parágrafo após o próximo!

E, para finalizar, ao longo desse trabalho foi discutida a importância da abordagem da cultura indígena como parte da identidade e da diversidade cultural do povo brasileiro. A orientação é que essa abordagem seja feita de forma respeitosa e significativa, valorizando os saberes indígenas e explorando suas práticas e vivências corporais de maneira enriquecedora e livre de estereótipos, garantindo que o aprendizado seja reflexivo e contínuo, visto que a população indígena continua viva e presente nos dias atuais, fazendo parte da nossa história através de uma prática rica, grandiosa, potente e diversa.

Referências

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

----- . **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

----- . **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BETTI, Mauro. **Por uma teoria da prática**. Revista Motus Corporis. Rio de Janeiro, v.3, n.2, p. 73-127, 1996.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Editora Autores Associados, 2004.

DIETRICH, K. **Traditioneller sport – herausforderun der deutschen sportfoerdeung?** SPORTWISSENSCHAFT. Tradução livre de HanaliceGottschalck Cavalcanti a partir do texto original, v.3, p. 277-293, 1985.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino & mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.

----- **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LE BOULCH, Jean. **Rumo a uma ciência do movimento humano**.

Tradução Jeni Wolff. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LÉVI-STRAUSS, C. **As estruturas elementares do parentesco**. Tradução de Mariano Ferreira. Petrópolis: Vozes, São Paulo: Edusp, 1976.

MERLEAU-PONTY, M. **Le visible et l'invisible**. Paris: Gallimard, 1964.

----- .- **Fenomenologia da percepção**. 2ª ed. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOREIRA, W. W. **Educação Física: uma abordagem fenomenológica**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

NÓBREGA, T. P. **Corporeidade e Educação Física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito**. Natal: Editora da UFRN, 2000.

SANTIN, S. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí: UNIJUI, 1987.

SÉRGIO, M. **Para uma epistemologia da motricidade humana**. 2ª ed. Lisboa: Compendium, 1994.

JOGO, LUTA OU DANÇA? A PRÁTICA DA CAPOEIRA SOB A PERSPECTIVA DE CAPOEIRISTAS

Pedro Vilela Bochi
Gabriel Orena Sandoval
Luís Bruno de Godoy
Alcides José Scaglia

INTRODUÇÃO

Shquindin. Shquindin. Assim como a roda de capoeira se inicia com o toque do berimbau, este texto evoca, na musicalidade, a baila para a inauguração da leitura. Shquindin. Shquindin.

Atualmente, a Capoeira é estudada por diversas perspectivas dentro da Educação Física. Há estudos, por exemplo, sobre questões pedagógicas na perspectivas dos mestres (Columá; Chaves; Triani, 2017), visando o ensino da capoeira (De Melo, 2015) ou a consciência sobre os preconceitos sofridos (Cardoso; Pasqua, 2024; Cecchetto; Monteiro, 2024), sobre a relação com a escola (Bueno; Silva; Capela, 2011; Melo, 2012; Sabino; Benites, 2011), através dos aspectos biológicos de sua realização (Moreira *et al.*, 2023) e da inserção de mulheres (Lima *et al.*, 2024; Queiroz, 2024) e de pessoas com deficiência (Rocha *et al.*, 2024)

Isso reflete como ela está difundida por todos os cantos do mundo, divulgando e fazendo com que a cultura afro-brasileira seja conhecida e, principalmente, praticada por pessoas de diferentes nacionalidades, origens e faixas etárias, uma vez que foi captada pelos anseios do mercado, algo que a fez se alterar ao longo do tempo (Falcão, 2006). A Capoeira é uma expressão cultural de origem brasileira, que engloba elementos de arte marcial, música, dança e cultura popular, trazendo características africanas e indígenas, criada principalmente como forma de resistência dos negros para com seus feitores (senhores de engenho e capitães do mato).

A partir do século XX a capoeira começou a se espalhar e ganhar força por muitos estados brasileiros, sendo o principal deles a Bahia, onde hoje é considerado o berço da capoeira, um dos lugares com mais

tradições e histórias da capoeiragem. Além de ter sido na Bahia que cresceram os principais nomes da história da capoeira, Manoel dos Reis Machado (Mestre Bimba), Mestre Pastinha, João Grande, João Pequeno e Waldemar do Pero Vaz.

A vertente da capoeira que hoje é praticada por milhões de pessoas em todo o mundo leva o nome de Capoeira Regional e foi formalizada por Mestre Bimba em meados dos anos 1930 a partir de seu descontentamento com a maneira com que a capoeira estava sendo conduzida, desvirtuando de seu caráter de luta que a fez chegar aonde estava. Com isso, mestre Bimba, sendo um grande lutador e tendo um notável carisma popular, resolveu impulsionar mudanças nos aspectos simbólicos e físicos, pegando técnicas de outras lutas e criando rituais de formatura, troca de cordas e rodas (Mello, 2002).

Tudo isso se legitima na roda. A roda de capoeira é um momento de respeito, interação social e troca de experiências entre dois capoeiristas possuindo um grande valor simbólico de luta e resistência dos povos afrodescendentes contra a discriminação e opressão. Assim sendo, a roda de capoeira se revela como um ambiente de construção da identidade e de ensino, onde o capoeirista desenvolve sua mandinga, além de aprender sozinho e com o outro. Juntando harmoniosamente golpes rápidos, saltos, musicalidade e dança a roda cria uma experiência estética única e envolvente para quem participa e assiste (Zonzon, 2007).

Assim, desenvolver sua mandinga se refere a uma habilidade ou técnica que envolve astúcia, malícia e engenhosidade, ou seja, é uma estratégia que o capoeirista utiliza para enganar ou confundir o adversário durante o jogo. Segundo Reis (1997), a filosofia da capoeira é a “dialética da mandinga”, que valoriza o confronto indireto, “através do jogo de capoeira, os corpos negociam e a ginga significa a possibilidade de barganha, atuando no sentido de impedir o conflito” (p.225).

“O jogo de capoeira – seja na forma de jogo, luta, dança ou mesmo esporte espetáculo – é parte de um conjunto de elementos da cultura corporal dos afro-brasileiros” (Mwewa, 2005, p. 12). O que é a capoeira, afinal, jogo, luta ou dança? A fala de Mwewa (2005) nos induz a considerá-la como uma prática corporal de origem africana e desenvolvida no Brasil. Assim, nosso objetivo nesse texto é pensar a capoeira, a par-

tir de entrevistas com 5 capoeiristas, direcionando-se para conseguir caracterizá-la da melhor maneira: é jogo, luta ou dança?

MÉTODO

Foram entrevistados 5 capoeiristas (3 homens e 2 mulheres) de diferentes localidades do Brasil, com diferentes culturas e vivências. A população estudada foram os mestres e professores de capoeira, especificamente aqueles que utilizam da capoeira como seu trabalho, tendo de ter, pelo menos, 10 anos de experiência com a capoeira e, necessariamente, utilizar dela como seu trabalho e estilo de vida.

As entrevistas foram realizadas de forma online, via Google Meeting. A entrevista foi gravada para que os dados fossem analisados posteriormente. O projeto foi submetido e apreciado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com seres humanos da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), aprovado em 16 de fevereiro de 2024, pelo parecer nº 6.652.939, e CAAE: 74905923.5.0000.5404. Assim, o participante da entrevista recebeu o Termo de Consentimento e Esclarecimento livre para responder se concorda ou não com a realização da entrevista. Todos e todas foram contatados com antecedência com a explanação do objetivo do trabalho e esclarecimento de possíveis dúvidas, sendo que todos participaram de forma livre e espontânea. Com o convite aceito e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido devidamente assinado, deu-se início ao processo de agendamento das entrevistas.

A entrevista semiestruturada, pautada na formação e relação com a roda de capoeira, além da noção de jogo, luta ou dança, foi realizada via chamada de vídeo, por conta da localidade dos entrevistados, ao redor do Brasil. Foi realizada a gravação da chamada para, posteriormente, realizar a transcrição das respostas da maneira mais fidedigna possível. Com isso, foi possível realizar a Análise de Conteúdo das falas de cada um(a) dos entrevistados(a). Bardin (2009) separa o processo em: pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados, inferência e interpretação.

No início, a pré-análise se constitui como o momento de uma leitura flutuante das respostas, ou seja, sem aprofundamento, visando, somen-

te, relembrar do que foi falado. Na exploração e tratamento dos dados foi realizada uma síntese das falas. De tal maneira, realizou-se duas reduções até que, por fim, se tenha uma Unidade de Significa, algo que pode ser caracterizada como um texto conciso; uma breve mensagem da fala do(a) entrevistado. Isso porque, no momento de inferência e interpretação se realiza uma classificação ou categorização das reduções realizadas, ou seja, busca-se interpretar, a partir das sínteses realizadas. De tal forma, surgiram categorias a partir da interpretação do conteúdo e cada uma das respostas foram enquadradas nessa dimensão.

As categorias foram divididas a partir de uma análise da lista de perguntas que foram feitas nas entrevistas aos capoeiristas, separando por temas que mais estiveram presentes e que estão relacionados. São elas: 1) A vida e a capoeira, que engloba as falas dos capoeiristas sobre o que a capoeira representa em suas vidas e aprendizados durante a jornada deles; 2) É no embalo do meu berimbau, que analisa as falas dos capoeiristas sobre o sentimento de estar na roda de capoeira e como a música é essencial para esse momento; 3) Mandinga minha mandinga rara, que traz a visão dos capoeiristas sobre a mandinga e a malemolência presente na capoeira; e por último, 4) Jogo, luta ou dança, que vai analisar o que os entrevistados falaram sobre o tema principal da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A VIDA E A CAPOEIRA

A capoeira é algo que circunda a cultura brasileira. O crescimento do país se deu com práticas como a capoeira acontecendo, no caso, pela população negra. De tal forma, desde a escravidão, ele vem sendo praticada e educando uma parcela da população. Assim, os aprendizados que decorrem da capoeira acontecem em qualquer espaço que se consiga abrir uma roda e tocar um berimbau, por isso, pode-se denominá-la como uma educação popular (Cordeiro; Abib, 2018).

Nesse sentido, assemelha-se àquilo denominado por (Freire, 2002) como pedagogia da rua. (Scaglia, 2021) diz que, nesses espaços infor-

mais de aprendizagem, não há ensino-aprendizagem, mas aprendizagem-aprendizagem, uma vez que é, como diz Freire (2022), dentro das pequenas sociedade lúdicas², que se cria significados, relações e, como consequência, aprendizado significado. Não à toa, Sodré (1988) realça relação dos(as) mestres com os alunos(as): não há conteúdos sendo fomentados à última consequências, mas há liberdade para deixar os movimentos acontecerem. “É um processo sem qualquer intelectualização, em que se busca um reflexo corporal comandado, não pelo cérebro, mas por algo indeterminado resultante dessa iniciação do corpo.”

Capoeira pra mim é meu estilo de vida, né, cara? (E2)

Pra mim, respondendo rápido, pra mim a capoeira é a vida. Respondendo assim, bem do fundo do meu coração, capoeira é uma tecnologia ancestral, a capoeira é uma entidade, assim. Capoeira é minha musa inspiradora pra eu ser quem eu sou. (E3)

A partir das respostas dos entrevistados, observa-se que o desenvolvimento pessoal ocorreu ao longo de suas vidas tanto na capoeira quanto através dela. Ao falarem, “é como se fosse a extensão da minha vida” (e1) mostra que a capoeira não é apenas uma atividade física ou um hobby, mas sim uma forma de conexão com o mundo. É a partir daquilo que a ancestralidade construiu que há a possibilidade de se portar no mundo a partir da maneira que se fomenta há anos.

Não por acaso, há pesquisas que buscam potencializar o ensino da capoeira através da reflexão acerca do preconceito que foi e continua sendo sofrido por negros. Assim, há a possibilidade de mostrar como há um envolvimento para além de uma simples prática, mas algo intrinsecamente relacionado com uma forma de se viver a vida (Cardoso;

2 As pequenas sociedades lúdicas são o mundo em que as crianças criam no momento em que se reúnem e jogam, desprovidas de intencionalidades objetivos e presença de algum adulto. É o local de livre expressão que se caracteriza pela criação de jogos, hierarquia no grupo, informalidade e aprendizado social (Freire, 2002).

Pasqua, 2023; Ceccheto; Monteiro, 2023). A capoeira, não à toa, é vista como estilo de vida para os entrevistados e entrevistadas.

Isso nos parece diretamente associada àquilo que Paula Junior (2020) denomina como filosofia da oralidade. Para além de histórias passadas de geração em geração, há uma forma de habitar que é desenvolvida e transmitidas pelas pessoas da comunidade. Com a capoeira, o fenômeno se assemelha. Aquilo que a constitui é fomentado e mantido por mestres, fazendo com que se viva a partir da filosofia que a funda. Um exemplo é a musicalidade da roda. O berimbau é um instrumento que se mantém, assim como as mesmas músicas são cantadas, em decorrência do atravessamento que causa na vida das pessoas; a significação por elas feita é o que faz a capoeira ser o estilo de vida.

É NO EMBALO DO MEU BERIMBAU

É a musicalidade que permite, inclusive, Falcão (2006) dizer que a capoeira, por mais que seja descompromissada, desatrelada de objetivos ligados ao cotidiano, não é possível, como faz Huizinga (2019) ao conceituar o jogo, dizer que ela está deslocada de uma trama social. É por meio da musicalidade que a ancestralidade se legitima e a capoeira se firma relacionada aos sofrimentos de quem a criou (Cordeiro; Abib, 2018). Um dos entrevistados trata diretamente disso:

Então a música foi essencial porque veio das tradições africanas, então essa mistura de tradições, de músicas, de ritmo fez com que a capoeira sobrevivesse e criasse força para os capoeiristas conseguissem se libertar da escravidão. (e4)

Assim, é visível a importância da música na capoeira, já que foi uma das principais alternativas que possibilitaram os negros escravizados disfarçarem uma luta em formato dança, uma vez que a luta era proibida pelo estado naquele período, exercendo aquilo que Simas (2020) chama de adequação transgressora: é através da adequação daquilo que se permite que pode se transgredir na direção daquilo que os outros não

apreendem. Fortalecendo, assim, a prática e, posteriormente, tornando-a uma das principais ferramentas de resistência dessa população.

O berimbau, nessa direção, é o instrumento que nos indica essa continuidade. Podendo ser separada em três tipos - grave, agudo a muito agudo (Columá; Chaves; Triani, 2017) -, ele, sendo dotado de uma arpa, responsável por, em seu movimentar e vibrar, promover a ligação entre os mundos (Chevalier; Gheerbrant, 2003) e uma cabeça, representando a criação do mundo, uma vez que é associada ao lugar em que se guarda as sementes de criação da terra e de seus habitantes na mitologia de Exu (Ogbebara, 1998).

Sua importância para ditar o ritmo da roda o faz, aproximando-se com as religiões de matriz africana (umbanda e candomblé), realizar, não só simbolicamente como dissemos, a real experiência de ligação entre o mundo visível e invisível (Orun e Aiê). De tal forma, a sensação que floresce no corpo de quem está na roda se deve, majoritariamente, pelo axé que é fornecido pelo instrumento. A musicalidade, assim, não somente expressa a ancestralidade, mas também é a responsável pelo envolvimento de quem está na roda de capoeira (Columá; Chaves; Triani, 2017), como notamos na fala dos entrevistados:

A roda de capoeira, às vezes você não está bem, ela te transforma. Ela faz com que você melhore. Então, estar na roda de capoeira é um mix de emoções, vamos dizer assim (E1).

A primeira vez que eu tive a minha sensação, que é a mesma que eu tenho toda vez. Quando eu vi uma roda de capoeira que eu participei a primeira vez, meu corpo arrepiou todo, as mãos ficaram geladas, o pé também (E2).

Eu tô ali, eu esqueço do mundo, eu não penso em problemas, eu não penso em dificuldades que passamos, não penso em problemas que o mundo tá enfrentando. Então assim, estar na roda de Capoeira é me desligar,

é me renovar. quando canto uma música, quando eu chego no pé do berimbau, eu não consigo pensar em outra coisa, fazer um jogo bom, então eu consigo pôr minha energia toda ali, então estar na roda, estar no meu momento e me encontrar (E3).

é um momento de prazer, é um momento de descontrair. A roda de capoeira para mim é um momento em que eu estou bem (E4).

A sensação de plenitude de experiência. A pura definição de ludicidade. (...) A sensação de que eu tenho quando eu estou numa roda é que eu estou onde eu devo estar, no momento que eu devo estar. É como se eu tivesse certeza do que eu estou fazendo aqui na Terra (E5).

Na perspectiva dos(as) mestres de capoeira, de tal maneira, a sensação que se aflora em quem está na roda se assemelha àquela caracterizada por Freire, (2002) quando fala sobre o Estado de Jogo. É em tal condição que se concebe a suspensão da vida cotidiana em prol da sensação de um mundo em que a subjetividade impera sobre a objetividade (Berger, 2017) e, assim, a racionalidade não é vigente, gerando um corpo sem a rigidez que a modernidade sugeriu. Como diz Sodré (1988, p. 151), “No instante em que se joga, em que se brinca a capoeira, os movimentos do indivíduo se libertam de qualquer causa externa, de qualquer justificativa racional outorgada por um Outro, possibilitando um desfrute instantâneo do real”.

MANDINGA MINHA, MANDINGA RARA

Dando continuidade, Sodré (1988, p. 151) diz que o capoeirista dentro deste cenário, “É um corpo — assim como aquele que “recebe” o orixá, estabelecendo a comunicação direta entre o sagrado e o profano — sempre aberto enquanto estrutura, capaz de incorporar a dispositivos

marciais a alegria da dança e do ritmo”. Em outras palavras, o capoeirista, imerso no ambiente da roda, tem seu corpo afetado pela energia e, assim, é um ‘caboclo’ da força da roda.

Tal posicionamento de Sodré (1988) parece associado a possibilidade que Huizinga (1999) coloca no jogo como o afrouxamento da racionalidade. É somente através do Estado de jogo que o mundo objetivo é colocado em segundo plano, possibilitando o corpo ser tomado por aquele ambiente que se encontra, “tudo isto comportando uma mandinga (feitiçaria, encantamento malícia) de gestos, firulas, sorrisos, capazes de desviar o adversário de seu caminho previsto, isto é, de seduzi-lo” (Sodré, 1988, p. 144).

Mas de que maneira concebem a mandinga os mestres e mestras que entrevistamos?

eu vejo que a mandinga é mais a malemolência da capoeira, entendeu? É meio que você colocar aquela energia, aquela coisa na roda de capoeira, meio que a malemolência do jogo (E1)

Como é que se diz? No futebol, o pessoal vai dar aquele drible, fazer aquela firula, né? o cara que é o mandingueiro, o cara saber chegar numa roda, ver aquela situação... e dá uma de mandingueiro. Vou chegar aqui devagar, vou observar, vou olhar (E2)

Mandinga pra mim é o que a capoeira é.(...) é estar preparado, é estar pronto, (...) é o que tá nas entrelinhas (E3)

Então, um mandingueiro era aquele cara que ninguém conseguia pegar na roda. É um cara muito ágil, é um cara muito flexível, muito esperto, muito preparado para o jogo da capoeira. E vamos dizer que no jogo ele saía sempre bem, sempre se dava bem. Ele foi apelidado como um mandingueiro (E4)

Mandinga é a capacidade que uma pessoa tem de aparecer e desaparecer na frente do outro sem o outro perceber (E5)

Como foi visto, para os entrevistados 1, 2 e 4 a mandinga é foi denominada como um conjunto de habilidades, comportamentos e atitudes que envolvem astúcia, improvisação, malícia e um certa fluidez ou “malemolência” do capoeirista, que se mantém sempre ágil e pronto para enfrentar os desafios da roda de capoeira. Já o entrevistado 3, diz que a mandinga é o que está nas entrelinhas. Em sua resposta, ele também explica que possuir mandinga significa estar preparado, não só para as adversidades da roda de capoeira, mas também para enfrentar os desafios da roda da vida. Por último, a entrevistada 5 diz que a mandinga é a capacidade de uma pessoa aparecer e desaparecer na frente do outro, dentro da roda de capoeira, sendo também uma forma de encantar os espectadores.

É como se a mandinga fosse a própria capacidade do negro de esconder todo o poder da capoeira para o branco. Só há mandinga na capoeira porque é assim que as pessoas que a criou, viviam. Era a maneira que se havia de resolver os problemas. Os escravizados haviam de se adaptar, de serem malandros para conseguirem subverter a condição degradante que vivenciavam. E, obviamente, a situação do país não se alterou, não à toa a discussão sobre o racismo só aumento ao passo que tomamos consciência dos absurdos que seguem acontecendo.

A capoeira é “Luta com aparência de dança, dança que aparenta combate, fantasia de luta, vadiação, mandinga, a capoeira sobreviveu por ser jogo cultural” (Sodré, 1988, p. 145). A malemolência de corpo do negro era vista como algo inofensivo e, assim, a roda de capoeira não era malvista ao redor: mais exemplo de adequação transgressora que Simas (2020) estabelece, afinal é adequando-se àquilo que não seria malvisto para que, assim, transgredisse-se. Em suma, “essa prática mandingueira consiste em, nos cotidianos, caçar os vazios deixados pelo regime que se quer único e ali roçar esperanças com outras inscrições do ser e do saber” (Rufino, 2023, p. 35).

Na arte-jogo da capoeira, malícia (ou mandinga) é uma palavra-chave, por indicar com precisão a capacidade negra de contornar a ideologia ocidental do corpo, — expressa nas prescrições que obrigam a um determinado uso do corpo, nas representações fixas, nos hábitos adquiridos e consolidados — e adotar, em questão de segundos, uma atitude nova. Solto em seu movimento, seduzido pelo seu próprio ritmo, o corpo encontra instintivamente o seu caminho, a *medida da ocasião* ou o *kairós* (Sodré, 1988, p. 149/150).

Nessa medida, mandinga para Rufino (2019) é uma própria forma de saber. Segundo ele, através da incorporação dos saberes que são fomentados no mundo que se pode manifestar a mandinga, a sapiência do corpo. Para isso, o corpo-amuleto é condição básica. Estar não somente em abertura, mas também desprezar a lógica colonial, responsável por imputar, ao corpo, a noção de pecado. O corpo-amuleto é aquele que expressa a mandinga em forma de ginga. “O capoeira que transforma o escorregão em arte não carrega o Diabo cristão em seu gingado – o mesmo expressa seu bailado incorporando outros saberes que estão a cruzar o mundo” (Rufino, 2019, p. 60).

Por isso, pensar as questões técnico-táticas da capoeira é descredenciar a mandinga como não somente um movimento que se realiza, mas algo que traz conhecimentos de grande complexidade. Para além de questões esportivizadas visando ensino da capoeira, a educação da mandiga se exerce no corpo que sente a imposição colonial e depende da malemolência para não ser vencido. A mandinga que se faz não pode ser reduzida a uma visão funcionalista: concebê-la como técnica na medida que se exerce em roda é destituí-la da situacionalidade de quem a faz. A mandinga é a própria maneira de se portar no mundo. Dentro e fora da roda há uma retroalimentação da malemolência que se tem para vencer o adversário é a mesma para vencer os enquadramentos da colonização.

JOGO, LUTA OU DANÇA?

Mas, afinal, é jogo ou, não é? Mandinga é uma condição do jogo? Mandinga é uma característica da luta? Ou mandinga é uma característica para aliviar, fazendo a capoeira ser uma dança? Jogo, luta ou dança? Eles e elas responderam:

O capoeirista, tem que estar preparado para todo o tipo das facetas da capoeira. Jogo, dança e luta. Para lutar você tem que jogar, para cantar você tem que jogar, para dançar você tem que jogar. O jogo, ele envolve tudo. (E1)

Então, capoeira é tudo isso e mais um pouco. Capoeira é jogo, é dança, é luta, é história, é musicalidade, é poesia. É a forma de tudo. A capoeira não tem... Como se diz? Algo para definir ela. A capoeira é só isso, não é? Ela é tudo. (E2)

A capoeira tem essa questão, né? Por isso que é jogo, dança e luta, né? Jogo, o objetivo é ganhar, ser melhor, dança é saber levar, saber essa destreza e luta é esse contato aí que você consegue dominar o outro. Capoeira é luta, jogo e dança, encaixa em tudo. (E3)
Capoeira é tudo. É jogo, é luta, é dança. É dança para um dançarino, é luta para um lutador. É jogo para um jogador. (E4)

É tudo junto, é uma tríplice de potencialidade, é jogo, luta e dança ao mesmo tempo. (E5)

Percebe-se, de antemão, a mistura que esses conceitos passam na interpretação dos mestres e das mestras. Na fala dos entrevistados 2,3 e 4, é perceptível a separação que se encontra entre jogo, luta e dança. Ao mesmo tempo em que a capoeira contempla todas essas classificações, ela, também, se diferencia a partir de cada uma delas. A dança, por exemplo, não está associada à luta nem ao jogo? Não é possível perceber um encontro entre elas? A fala do entrevistado 1 e da

entrevistada 5 pode nos ajudar a responder essa questão. Concebendo uma tríplice potencialidade entre esses elementos, a entrevistada 5 percebe a mistura entre eles, sem dualizá-lo. Entretanto, a partir do entrevistado 1 é que podemos notar a real questão entre eles. Segundo ele, o jogo “envolve tudo”, ou seja, para lutar ou para dançar se deve, antes, estar jogando.

Concebendo o jogo como um estado que se encontra, como uma tonalidade afetiva³, ou seja, uma disposição que se encontra a frente do mundo (Heidegger, 2009), é em Estado de Jogo que se pode, a partir de sua afetação para aquele ambiente (Godoy; Silva; Scaglia, 2024), que o envolvimento com o jogo pode se configurar na direção de uma luta ou de uma dança.

Um exemplo do jogo acontecendo na capoeira é Rufino (2023) relatando uma hipotética conversa entre um mestre e um aluno. O mestre diz que se deve entrar com dúvida, em outras palavras, sem certeza do que se vai fazer na roda; o aluno não compreende – afinal, como entrar despreparado para o jogo?; o mestre explica:

rapaz, se eu estiver certo do que eu vou fazer, eu estarei errado porque com a minha certeza o cara com quem eu jogo vai saber das minhas intenções e não deixará brecha para eu entrar. Assim, eu preciso estar em dúvida, para que ele fique em dúvida também sobre o que eu desejo fazer. Se eu nego, ele não saberá das minhas intenções, aí na brecha que ele der, eu entro (Rufino, 2023, p. 86, grifo dele)

A falta de preparo do mestre está em associação ao imponderável

3 Tonalidade afetiva é a maneira com que Heidegger entende a forma com que o ser humano se porta no mundo. Diferentemente de uma perspectiva psicológica, para Heidegger é, antes de uma consciência sobre as coisas, a maneira com que nos afimamos com o espaço que induz nossas atitudes. De tal forma, nossa disposição ao mundo está relacionada à maneira com que, pré-conscientemente, nos vemos. Assim, jogar é uma maneira de se portar no mundo.

do jogo. O mestre, dotado do corpo-amuleto (Rufino, 2019), não chega com ideias prontas, mas, em abertura, se deixa guiar pelo que o corpo percebe. Se no jogo cósmico do terreiro (Sodré, 2017, 2019), o(a) integrante “recebe” o orixá, na capoeira, há a recepção da alegria (Sodré, 1988), o que nos faz pensar que o jogo, considerado como um estado, como uma tonalidade afetiva (Heidegger, 2009), credencia os(as) capoeiristas como jogadores no momento em que estão na roda.

Assim, a história de Rufino (2023) escancara a tendência a entender a capoeira como jogo. Se Huizinga (2019) coloca como condição *sine qua non* para o acontecer do jogo a incerteza, assim como Scaglia et al. (2015), pensando do ponto de vista pedagógico, diz que a imprevisibilidade é necessidade para o ambiente de jogo se legitimar, assumir tal condição quando se entra na roda de capoeira é aceitá-la como jogo, como local do não-saber e, assim, é fundamental, mandingueiramente, portar-se.

Essa astúcia que o(a) bom(oa) capoeirista apresenta culmina, gramaticalmente, na roda, na “atração do oponente a um ponto que se pode definir como impacto/queda (na luta) ou a demonstração da possibilidade do impacto/queda (na brincadeira)” (Sodré, 1988, p. 202). De tal forma, não é somente pela imprevisibilidade que a roda pode ser pensada como jogo, mas por justamente o ambiente (que pode ser denominado como ‘ambiente de jogo’) possibilitar diferentes manifestações. Quando Scaglia (2011), falando do futebol, diz que o jogo pode ser jogo/brincadeira (com regras e números de jogadores manipuláveis) ou jogo/esporte (com regras e números de jogadores definido por uma instituição), percebemos que, na roda de capoeira, pode-se ter um jogo/luta ou um jogo/dança. Sabendo que o jogador está em Estado de Jogo, pode haver uma entrega mais ou menos intensa: aquele que é a mais competitiva pode ser vista como jogo/luta, a que se concebe dentro de uma intensidade mais baixa, jogo/dança.

Isso porque, antigamente, quando a capoeira era reprimida, o jogo/luta não podia ser jogado, assim, na adequação transgressora (Simas, 2020), o jogo diminuía intensidade, direcionava-se a um jogo/dança para que, dessa forma, não houvesse repressão. Assim, na medida em que os entrevistados e entrevistadas afirmavam a forma com que a

capoeira se enquadra, percebemos que a compreensão acerca do jogo enquanto um fenômeno, enquanto aquilo que se sente, enquanto algo que arrebatava o corpo, é o que seria o trampolim para a assunção da capoeira enquanto jogo e, assim, a luta e a dança como manifestações possíveis desse fenômeno a partir da entrega de quem está na roda.

CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo analisar, sob a perspectiva das teorias do jogo, a capoeira e suas facetas, investigando, principalmente, se ela é jogo, luta ou dança. Dessa forma, a capoeira foi descrita pelos entrevistados como uma prática multifacetada, sem uma definição única ou restrita. Ela é reconhecida como um fenômeno complexo que inclui aspectos de jogo, luta, dança, música e estética, entre outros elementos que são mais bem compreendidos por aqueles que vivenciam a experiência. No entanto, é por ela ser, antes de tudo, jogo, que permite tal percepção: a música, que define o ritmo e a dinâmica da roda, funciona como um elo integrador, guiando os movimentos e promovendo a interação entre os participantes – colocando-os em Estado de Jogo. Assim, a capoeira não é apenas uma manifestação cultural ou uma forma de exercício físico, mas jogo, em sua compreensão enquanto um fenômeno, capaz de abduzir para um mundo particular aqueles(as) que se encontram na vida cotidiana, possibilitando e sendo possibilitada a expressão particular, conhecida como mandinga, de um povo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, LDA, 2009

BERGER, Peter Ludwig. **O Riso redentor: a dimensão cômica da experiência humana**. Tradução de Noéli Correa de Melo Sobrinho. Petrópolis: Vozes, 2017.

BUENO, Marcos Cordeiro; SANTANA DA SILVA, Bruno Emmanuel; CAPELA, Paulo Ricardo do Canto. A capoeira como possível instrumento de práxis revolucionária: experiência no CEC Itacorubi - Florianópolis/SC. *Motrivivência*, [s. l.], v. 0, n. 37, 2012.

CARDOSO, José Tadeu Carneiro; PASQUA, Livia de Paula Machado. A percepção de um mestre sobre a arte da capoeira e seu impacto como ferramenta pedagógica para o enfrentamento de preconceitos. *Conexões*, [s. l.], v. 21, p. e023039, 2024.

CECCHETTO, Jacqueline Rodrigues; MONTEIRO, Luana. “Quem é esse negro na senzala?” *Conexões*, [s. l.], v. 21, p. e023037, 2024.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. 18. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

SABINO, Thércio Fábio Pontes; BENITES, Larissa Cerignoni. A capoeira como uma atividade extracurricular numa escola particular: um relato de experiência. *Motrivivência*, [s. l.], v. 0, n. 35, 2011.

COLUMÁ, Jorge Felipe; CHAVES, Simone Freitas; TRIANI, Felipe Da Silva. A capoeira no Rio de Janeiro: uma investigação do universo simbólico no discurso dos mestres. *Motrivivência*, [s. l.], v. 29, p. 110–125, 2017.

CORDEIRO, Albert Alan De Sousa; ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. A

Educação da Capoeira: uma pedagogia da Cultura Popular. Educação em Foco, [s. l.], v. 21, n. 33, p. 19, 2018.

DE MELO, Vinícius Thiago. Análise técnico-tática do jogo da capoeira: contribuições para pensar a metodologia de ensino-aprendizagem-treinamento. Motrivivência, [s. l.], v. 27, n. 44, p. 177, 2015.

FALCÃO, José Luiz Cirqueira. O JOGO DA CAPOEIRA EM JOGO. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, [s. l.], v. 27, n. 2, 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401338525005>.

FREIRE, João Batista. O jogo: entre o riso e o choro. Campinas: Autores Associados, 2002.

GODOY, Luis Bruno de; SILVA, Bruna Cristina Corrêa da; SCAGLIA, Alcides José. Os afetos provenientes do jogar: o devir jogador-artista por meio da experiência. Fair Play: Revista de Filosofia, Ética y Derecho del deporte, [s. l.], n. 26, 2024. Disponível em: www.upf.edu/revistafairplay.

HEIDEGGER, Martin. Introdução à filosofia. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

HUIZINGA, Johan. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2019.

LIMA, George Almeida *et al.* “Isso não vai tirar a feminilidade dela de forma alguma”. onexões, [s. l.], v. 21, p. e023034, 2024.

MELLO, André da Silva. A história da capoeira: pressuposto para uma abordagem na perspectiva da cultura corporal. In: VIII Congresso Brasileiro de História da Educação Física, Esporte, Lazer e Dança., 2002, Ponta Grossa/PR. As ciências sociais e a história da educação física, esporte, lazer e dança.. Ponta Grossa/PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2002.

MELO, Vinicius Thiago. A capoeira na escola e na Educação Física. *Motrivivência*, [s. l.], v. 0, n. 37, 2012.

MOREIRA, Sergio Rodrigues *et al.* Capoeira: a prática dessa cultura mantém o prazer mesmo com importante demanda energética. *Conexões*, [s. l.], v. 21, p. 377–381, 2023.

MWEWA, Christian Muleka. Indústria cultural e educação do corpo no jogo de capoeira: estudos sobre a presença da capoeira na sociedade administrada. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2005. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/102273>. Acesso em: 13 set. 2023

OGBEBARA, Awofa. IGBADU: A Cabaça da Existência: mitos nagô revelados. Rio de Janeiro: Pallas, 1998.

PAULA JUNIOR, Antonio Filogenio de. Filosofia da oralidade: contribuições da tradição oral para filosofia africana e afrodiaspórica. *Ítaca*, [s. l.], v. 36, 2020.

QUEIROZ, Fernanda Castro de. Apontamentos sobre as mulheres na capoeira. *Conexões*, [s. l.], v. 21, p. e023032, 2024.

REIS, Letícia V. S. O mundo de pernas para o ar: a capoeira no Brasil. São Paulo: Publisher Brasil, 1997

ROCHA, Paulo Gabriel Lima *et al.* A prática da capoeira modifica a noção de corpo de pessoas com deficiência intelectual?. *Conexões*, [s. l.], v. 21, p. e023036, 2024.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das encruzilhadas. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

RUFINO, Luiz. Ponta-cabeça: educação, jogo de corpo e outras mandingas. Rio de Janeiro: Mórula, 2023.

SCAGLIA, Alcides José. O futebol e as brincadeiras de bola: a família dos jogos de bola com os pés. São Paulo: Phorte, 2011.

SCAGLIA, Alcides José *et al.* O processo organizacional sistêmico, a pedagogia do jogo e a complexidade estrutural dos jogos esportivos coletivos: uma revisão conceitual. *In:* GRECO, Pablo Juan *et al.* (org.). 5o CONGRESSO INTERNACIONAL DE JOGOS DESPORTIVOS. Belo Horizonte: EEEFTO/UFMG, 2015. p. 16–42.

SCAGLIA, Alcides José. Pedagogia, Jogo e... Rua. Goiania: Talu Educacional, 2021.

SIMAS, Luiz Antonio. As pelintrações e o samba. *In:* ARRUAÇAS: UMA FILOSOFIA POPULAR BRASILEIRA. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

SODRÉ, Muniz. Samba, o dono do corpo. 2º edição, Rio de Janeiro, Mauad, 1998.

SODRÉ, Muniz. O terreiro e a cidade. Petrópolis: Vozes, 2019.

SODRÉ, Muniz. Pensar nagô. Petrópolis: Vozes, 2017.

ZONZON, C.N. A Roda de Capoeira angola: os sentidos em jogo. 2007. 138f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

O LEVANTAMENTO DE PESO OLÍMPICO COMO EIXO INTERDISCIPLINAR ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA E FÍSICA: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO

Juliana de Jesus Pinheiro Peres

Diego Teixeira da Silva

Darlan Tavares dos Santos

Introdução

Este capítulo apresenta uma experiência didática interdisciplinar desenvolvida entre as áreas de Educação Física e Física, utilizando o levantamento de peso olímpico (LPO) como eixo integrador em três turmas do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública federal no Rio de Janeiro. A proposta tem como objetivo demonstrar como a articulação entre diferentes áreas do conhecimento pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem por meio da integração de saberes científicos e corporais, favorecendo uma formação mais contextualizada, crítica e significativa para os estudantes.

Ao explorar o LPO como elemento central, a proposta busca conectar conceitos teóricos das ciências naturais — como as leis de Newton — à prática corporal e aos valores esportivos — como disciplina, superação e consciência corporal — promovendo uma aprendizagem ativa, contextualizada e alinhada às competências gerais da educação básica. Trata-se de uma abordagem que valoriza a interdisciplinaridade como caminho metodológico para uma educação contemporânea mais dinâmica, motivadora e transformadora.

A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) estabelece diretrizes que orientam a elaboração dos currículos escolares brasileiros, com destaque para a valorização da interdisciplinaridade e da contextualização dos saberes. No entanto, muitos educadores ainda enfrentam dificuldades para implementar essas orientações de forma efetiva. Embora o documento incentive a construção de currículos integrados e, em certa medida, transdisciplinares, ele apresenta lacunas significativas quanto à definição precisa do conceito de interdisci-

plinaridade e à oferta de orientações práticas para sua concretização (Arruda, 2022).

Além disso, embora o documento apresente a premissa de que as aprendizagens devem estar conectadas à vida dos estudantes, reforçando a importância de ações pedagógicas que promovam a contextualização e a relação com a realidade, há uma certa distância dessa proposta, uma vez que revela uma fragmentação das áreas do conhecimento, além de manter uma centralização curricular que valoriza apenas Língua Portuguesa e Matemática como componentes obrigatórios. Essa contradição evidencia os desafios existentes na implementação de uma educação realmente integrada, alinhada aos princípios de uma formação mais holística e contextualizada.

Desta forma, o documento descreve competências e habilidades apenas para estas duas áreas, deixando as demais áreas do conhecimento sem indicação clara sobre suas competências específicas (Arruda, 2022), o que dificulta a correlação dos conhecimentos para uma proposição de trabalhos que articulem os diferentes saberes.

Apesar dessas limitações estruturais, reconhecemos a importância da interdisciplinaridade como fundamento de uma formação integral e relevante. Consideramos possível viabilizar experiências desse tipo por meio de iniciativas dos próprios docentes, que, em colaboração, podem identificar pontos de convergência entre conteúdos e planejar ações educativas centradas em eixos integradores. Tais eixos permitem organizar o trabalho pedagógico de modo articulado, favorecendo o desenvolvimento de competências múltiplas e conectadas à realidade dos estudantes.

Sendo assim, este capítulo não apenas compartilha uma prática concreta baseada em projetos, como também pretende inspirar outros educadores a adotarem estratégias pedagógicas que tornem o ensino médio mais significativo e conectado aos desafios do século XXI.

Desenvolvimento do projeto

O projeto foi pensado e desenvolvido por professores do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp UFRJ), local

que tem procurado se afirmar como um espaço de experimentação de novas propostas pedagógicas e que contempla diferentes abordagens metodológicas dos conteúdos (Projeto político pedagógico CAP UFRJ, 2018, p. 1). Desta forma, corroborando com a proposta pedagógica da escola e seguindo a recomendação indicada pela Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2018) no que diz respeito ao trabalho interdisciplinar, os setores de educação física e física desenvolveram, no ano de 2024, um trabalho interdisciplinar, utilizando para tal a tematização do Levantamento e Peso Olímpico (LPO) com três turmas de 1º ano do ensino médio.

Entendendo a necessidade de expandir os conhecimentos teóricos acerca dos conceitos de força, velocidade e potência, presentes tanto na biomecânica dos movimentos deste esporte de marca, o LPO, quanto nos conhecimentos advindos dos conteúdos de física programados para esta etapa da escolaridade, em especial as leis de Newton, esta proposta teve início com a articulação das etapas a serem seguidas pelas disciplinas isoladamente bem como da organização de uma culminância realizada em aula externa, onde os alunos poderiam vivenciar a prática do esporte em um centro de treinamento de LPO.

Para fins deste trabalho, adotamos as definições de força, velocidade e potência como grandezas físicas fundamentais, apropriadas e ressignificadas pela área da Educação Física para a compreensão e desenvolvimento das capacidades físicas humanas.

A força é compreendida, no âmbito da física, como o agente capaz de alterar o estado de repouso ou de movimento de um corpo (segunda lei de Newton). Na Educação Física, esse conceito é apropriado para descrever a capacidade neuromuscular de gerar tensão suficiente para vencer resistências externas ou internas, promovendo movimento ou estabilização articular (Fleck; Kraemer, 2014; Guedes; Gaya, 2018).

A velocidade, por sua vez, refere-se à razão entre o deslocamento de um corpo e o tempo necessário para percorrê-lo. Na prática corporal, representa a capacidade de realizar movimentos em menor tempo possível, estando diretamente relacionada ao desempenho motor em ações como correr, lançar ou reagir (Caldeira; Oliveira, 2019).

Já a potência é a grandeza que resulta do produto entre força e velo-

cidade ($P = F \times V$), e expressa a capacidade do organismo de gerar força rapidamente. Essa é uma habilidade determinante em modalidades que exigem ações explosivas, como o levantamento de peso olímpico, onde o tempo disponível para aplicação da força é extremamente curto (Schoenfeld, 2010; Bompas; Haff, 2009).

Assim, ao integrar esses conceitos oriundos da física e ressignificados no campo da Educação Física, torna-se possível estabelecer um diálogo interdisciplinar sólido, aproximando teoria científica e prática corporal no processo pedagógico.

As leis de Newton representam princípios fundamentais da física que descrevem a relação entre força, movimento e massa, constituindo os pilares do entendimento biomecânico dos movimentos no levantamento de peso olímpico (LPO). A Primeira Lei de Newton, ou princípio da inércia, afirma que um corpo permanece em repouso ou em movimento uniforme em linha reta, a menos que seja atuado por uma força externa. A Segunda Lei, expressa pela equação ($F = m.a$), estabelece que a força resultante aplicada sobre um corpo é proporcional à sua massa e à sua aceleração, sendo essencial para compreender as variações de velocidade e potência durante a execução dos movimentos. Por fim, a Terceira Lei afirma que a toda ação há uma reação de igual intensidade e em sentido oposto, conceito que explicita a interação entre o atleta e o equipamento, bem como a estabilidade durante a execução dos levantamentos (Hewitt, 2014).

A compreensão aprofundada dessas leis no contexto do ensino de ciências da natureza (especificamente na física) permite aos estudantes estabelecerem conexões explícitas entre conceitos teóricos e aplicações práticas, especialmente na análise biomecânica dos movimentos esportivos, promovendo uma compreensão mais crítica e fundamentada da dinâmica do exercício físico.

Relevante destacar que o ano de 2024, quando o projeto foi concebido, coincidiu com a realização dos Jogos Olímpicos de Verão. O esporte escolhido como eixo integrador do trabalho, o LPO, obteve classificação em duas categorias femininas: até 71 kg e até 81 kg, representadas pelas atletas Amanda Schott e Laura Amaro, respectivamente. Ambas treinam em um centro de treinamento situado no mesmo município

em que a escola está localizada. Com isso, os professores identificaram a oportunidade de promover uma visita ao centro, além de uma possível entrevista com os esportistas. Para viabilizar essa atividade, a professora responsável entrou em contato com o coordenador e técnico do centro de treinamento, conseguindo agendar a visita e garantindo a participação de Laura Amaro, além de outros atletas federados do Estado do Rio de Janeiro e da seleção brasileira.

O prazo estipulado para a execução deste projeto correspondeu a um bimestre letivo, totalizando oito semanas de aulas. O projeto foi organizado de maneira independente em relação aos horários das duas disciplinas envolvidas. Nas aulas de educação física foram apresentados os conceitos de valências físicas (força, velocidade, resistência, flexibilidade, agilidade, equilíbrio e coordenação) a partir do conteúdo de esportes, em específico o LPO, e em física foram desenvolvidos conceitos relativos às leis de Newton.

É relevante destacar que a instituição escolar onde o projeto foi implementado não dispõe de materiais específicos para levantamento de peso olímpico (LPO). Diante dessa limitação, a professora de educação física fez adaptações no material didático, utilizando cabos de vassoura, e trouxe de seu acervo pessoal, uma barra de 10 kg, acompanhada de algumas anilhas (duas de 5 kg, quatro de 2 kg e duas de 1 kg). Esta iniciativa teve como objetivo proporcionar uma experiência mais envolvente e desafiadora para os alunos.

Na primeira aula, a professora apresentou o conceito de valências físicas por meio de uma apresentação visual em slides, enfatizando sua importância tanto para a vida cotidiana quanto para a prática esportiva. Ressalta-se que os conceitos abordados em sala de aula estão alinhados às ideias de Fleck e Kraemer (2014), os quais definem valências físicas como as diversas capacidades que os sistemas musculoesquelético e cardiovascular possuem de gerar esforços variados, abrangendo aspectos como força, resistência, velocidade, flexibilidade e coordenação motora.

Além disso, essa compreensão também encontra respaldo nas afirmações de Borràs et al. (2017), ao afirmarem que o desenvolvimento dessas valências é fundamental para promover a saúde, aprimorar o desempenho esportivo e prevenir lesões, uma vez que cada uma delas

contribui de forma específica para a funcionalidade do organismo humano. Tal enfoque evidencia a relevância do fortalecimento dessas capacidades para uma formação física equilibrada e integrada, contextualizada tanto na saúde quanto no desempenho esportivo.

Ainda nesta primeira aula houve a proposição de uma atividade prática baseada em estações, na qual os alunos tiveram a oportunidade de experimentar um circuito de exercícios estruturados de modo a enfatizar diferentes valências físicas. Cada estação foi planejada com exercícios voltados para o fortalecimento, resistência, velocidade, flexibilidade e/ou coordenação, de modo que os estudantes pudessem experimentar na prática a predominância de uma valência específica em cada espaço (imagem 1).



Imagem 1: alunos realizando circuito de exercícios estruturados por capacidades físicas

Essa abordagem metodológica buscou promover a aprendizagem ativa, estimulando a reflexão sobre as próprias capacidades físicas e

sua relação com os tipos de esforço realizado. Ao final da atividade, foi solicitado aos alunos que analisassem e identificassem as valências predominantes em cada estação, promovendo uma compreensão mais aprofundada dos processos fisiológicos e essenciais para o desenvolvimento de uma condição física equilibrada e funcional (Guedes; Gaya, 2018).

Na segunda aula, o professor concentrou-se na abordagem do conceito de força, abordando suas diversas classificações de acordo com a natureza do movimento e a capacidade de resistência. A força muscular pode ser categorizada em dinâmica, quando envolve movimento, ou estática, quando ocorre sem deslocamento. Além disso, a força de resistência, também conhecida como resistência muscular localizada (RML), caracteriza a capacidade de sustentar frações de esforço ao longo do tempo. O treinamento de força, por sua vez, pode direcionar-se a diferentes tipos, dependendo dos objetivos específicos. No que diz respeito ao modo de contração muscular, distinguem-se a força concêntrica, excêntrica e isométrica. Em termos de capacidade, destacam-se a força máxima, explosiva e de resistência.

A partir destes conceitos, na fase prática da aula, a professora adotou como estratégia metodológica a gamificação, promovendo uma experiência de aprendizagem mais dinâmica e envolvente. Nesse contexto, os alunos foram convidados a experimentar a força isométrica por meio de desafios específicos, como o agachamento em isometria e a prancha abdominal. Para promover uma competitividade saudável, a turma foi dividida por gênero, e o desafio consistiu em manter a posição isométrica pelo maior tempo possível, sendo premiados aqueles que permanecessem por mais tempo na postura.

Na terceira aula, os estudantes foram convidados a explorar a aplicação prática dos conceitos de força em movimento, com ênfase nas modalidades de força concêntrica e força excêntrica. A professora iniciou a atividade propondo uma sequência de exercícios de calistenia, tais como flexões de braço, agachamentos e tríceps no banco, que evidenciam a atuação distinta dessas duas formas de contração muscular (a escolha pela calistenia se deu principalmente em função da ausência de materiais com peso).

Força concêntrica refere-se à contração em que o músculo encurta, produzindo movimento, enquanto a força excêntrica caracteriza-se pela fase de alongamento sob tensão, geralmente controlada durante a fase de descida ou alívio da carga (Schoenfeld, 2010). A prática dessas atividades permitiu aos alunos compreenderem na prática as diferenças fisiológicas e biomecânicas entre essas duas formas de contração muscular.

Ao final da aula, a professora organizou um desafio, também baseado nos exercícios aprendidos, com uma abordagem gamificada e segmentada por gênero, visando estimular o esforço máximo e promover uma competição saudável. Os estudantes participaram então de um desafio de resistência, na qual deveriam realizar o maior número de repetições de dois exercícios: agachamento e flexão de braço. Essa atividade prática visou não só reforçar o entendimento teórico acerca das forças em movimento, mas também incentivar o engajamento dos alunos na autopercepção do esforço físico, além de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de força e resistência muscular.

Na quarta aula, a professora iniciou a atividade com a exibição de um vídeo⁴ que ilustrava uma competição na qual a atleta Laura Amaro participava, com o objetivo de contextualizar os estudantes acerca da modalidade de levantamento de peso olímpico (LPO). A partir dessa inserção audiovisual, a docente introduziu os conhecimentos específicos relacionados à prática esportiva, realizando uma explicação detalhada dos dois movimentos fundamentais do esporte: o arranco e o arremesso. Essa abordagem visou aprofundar o entendimento dos estudantes acerca da técnica, das regras e da dinâmica dos movimentos, promovendo uma compreensão mais contextualizada e aplicada do esporte.

A professora, então, convidou os alunos a participarem da fase prática da aula, na qual foram utilizados cabos de vassoura para simular as barras e os alunos experimentarem os movimentos do arranco, uma técnica essencial no levantamento de peso olímpico (LPO), onde pode ser visto na imagem 2.

4 Link do vídeo utilizado como recurso pedagógico: <https://www.youtube.com/watch?v=7FTFXyg4lZo>



Imagem 2: Alunos realizando o arranco com cabo de vassoura

O arranco, ou *snatch*, é a primeira prova oficial da competição de LPO e consiste em levantar a barra do solo até a extensão completa dos braços acima da cabeça, em um único movimento contínuo. Para sua execução, o atleta deve inicialmente levantar a barra até uma altura satisfatória para que o mesmo tenha espaço suficiente para entrar embaixo da barra, em seguida, agachar-se completamente para posicionar a barra acima da cabeça com os braços estendidos, mantendo a estabilidade, e, por fim, estabilizar-se de pé até o sinal dos árbitros para então abaixar a barra.

Para o ensino deste movimento a professora seguiu uma sequência pedagógica estruturada em oito etapas, que correspondem às fases fundamentais da técnica do arranco: posição inicial ou posição de saída, primeira puxada, transição, segunda puxada ou *power position*, tripla extensão, fase “aérea”, fixação e finalização (mais bem explicadas a seguir). Cada uma dessas fases representa uma posição distinta

no gesto técnico, caracterizada por variações específicas na postura, no alinhamento corporal e na ativação muscular. Essas posições desempenham um papel fundamental na execução eficiente e segura do movimento, uma vez que, quando realizadas de forma adequada, otimizam a biomecânica do levantamento, melhorando o desempenho e reduzindo os riscos de lesões. A compreensão aprofundada dessas etapas, aliada à prática com materiais simplificados, contribui para o desenvolvimento técnico e a consciência motora dos alunos. A seguir as etapas seguidas na aula:

1. Saída (ou start position): Posição inicial com o corpo alinhado e a barra no chão, os pés devem estar totalmente no chão com largura aproximada entre os ombros e quadris, a coluna deve estar em posição natural como se o atleta estivesse de pé (neutra), ombros devem estar ligeiramente acima ou à frente da linha da barra, o que produzirá angulação satisfatória para o desenrolar do movimento. O atleta deve posicionar a barra ligeiramente acima da linha do terço anterior dos pés próximo a tíbia. O início do movimento é gerado pela força das pernas, sem perder os ângulos iniciais do tronco.

2. Primeira puxada (do chão até abaixo do joelho): Elevação controlada da barra com preservação dos ângulos iniciais, barra próxima ao corpo, tronco e quadril sobem juntos.

3. Transição (do joelho até cerca de 3 cm acima): Reposicionamento do corpo: os joelhos recuam levemente para abrir espaço para passagem da barra. É importante salientar que apesar do ângulo da articulação do quadril aumentar, o posicionamento de tronco nesta fase ainda permanece parecido com o posicionamento da saída e o tronco se aproxima da vertical.

4. Segunda puxada (ou Power Position): fase que se inicia logo após a transição e termina pouco acima do terço superior da coxa. A partir desta posição deve se iniciar a verticalização do tronco, no entanto os ombros ainda devem permanecer acima ou à frente da linha da barra, com a barra próximo ao corpo do atleta. Este é o ponto mais vantajoso para aplicar a força máxima no sentido vertical.

5. Tripla extensão: extensão simultânea de tornozelos, joelhos e quadril. A barra é acelerada verticalmente após contato com o quadril

com máxima potência para que a barra atinja sua maior velocidade, até que a gravidade atue sobre a mesma e ela inicia seu retorno em direção ao solo.

6. Fase aérea (perda de contato e entrada): após a tripla extensão o atleta de maneira intencional desloca seu corpo para baixo enquanto a barra sobe por inércia; os braços seguem subindo com cotovelos apontados para cima com intenção de dar direção a barra enquanto o atleta busca posição de agachamento de arranco.

7. Fixação (recepção em agachamento profundo): aqui acontece o recebimento da barra, com braços estendidos, escápulas ativas e o corpo estabilizado na posição de agachamento profundo.

8. Finalização: realizar a subida controlada até a posição de pé, o movimento finaliza com pés alinhados, corpo estabilizado e barra parada sobre a cabeça com cotovelos totalmente estendidos.

Na quinta aula, a professora convidou os alunos a experimentarem o movimento do arremesso, conhecido como *clean and jerk*, que é considerado uma das técnicas mais complexas dentro do levantamento de peso olímpico (LPO). Essa técnica é composta por duas fases principais: o primeiro tempo, conhecido como “*clean*”, o qual consiste em levantar a barra do chão até a posição do ombro, e o segundo tempo, denominado “*jerk*”, que envolve a extensão das pernas e dos braços para levantar a barra acima da cabeça, em um movimento final de impulsão.

Inicialmente, a professora adotou o método inverso, no qual o ensino dos movimentos começa de cima pra baixo, para ensinar o primeiro tempo do arremesso. Essa estratégia possibilitou que os alunos compreendessem o movimento a partir do ponto final, facilitando o entendimento da postura correta. Nesse contexto, os estudantes refletiram sobre a importância de sustentar a barra nos ombros com as mãos próximas e fechadas, garantindo estabilidade e controle na sustentação.

Desta forma, a aula teve início com o exercício de agachamento frontal, cuja execução representa a fase final do movimento *clean*. Nesse exercício, o aluno deve segurar a barra com a pegada de arremesso, apoiando-a sobre os músculos deltoides, com ombros em flexão. Em seguida, realiza-se uma flexão simultânea de quadril e joelhos até que as coxas atinjam posição paralela ao solo, mantendo-se uma ligei-

ra pausa na posição mais baixa para, posteriormente, retornar à posição em pé com controle absoluto da barra (imagem 3).



Imagem 3: agachamento frontal, cuja execução representa a fase final do movimento *clean*.

O exercício de agachamento frontal serve para consolidar o posicionamento adequado da barra ao final do primeiro tempo, além de desenvolver a estabilidade e o alinhamento necessários na fase dinâmica do movimento. Posteriormente, a professora introduziu o movimento de finalização da puxada, que ensina o controle do movimento dos braços durante a fase de puxada e transição. Nesse exercício, do posicionamento em pé, o aluno deve puxar a barra realizando uma flexão de tornozelos ao mesmo tempo em que contrai os músculos do trapézio e das costas. Os cotovelos devem flexionar-se lateralmente, acompanhando o giro rápido dos cotovelos e a flexão do ombro, de modo a apoiar a barra na posição correta de *front squat*. Durante a movimentação, uma flexão do quadril em meio ao agachamento atua como amortecedor para a queda da carga, promovendo maior controle e precisão na técnica.

O terceiro exercício, denominado arremesso suspenso, tem como característica principal a iniciação da barra apoiada nos joelhos. Nesse movimento, há uma evolução do exercício anterior, com ênfase na estabilização dorsal e do *core*, bem como na manutenção do controle postural. A partir de uma posição atlética, com pequenas flexões de joelhos e equilíbrio na parte anterior dos pés, o aluno deve iniciar uma puxada explosiva, semelhante ao movimento de arranco, estendendo quadril, joelhos e tornozelos. Como no movimento real, a barra deve ser encaixada nos deltoides através de um giro dos cotovelos, com o corpo em meio agachamento, para então retornar à postura ereta.

O quarto exercício refere-se à fase de arranque, na qual a barra inicia na altura da tíbia, mantendo-se abaixo do nível dos joelhos. Nesta etapa, o aluno realiza uma dupla flexão de joelhos para levar a barra até a altura das coxas, acompanhada de uma flexão de quadril. Após essa preparação, o movimento é acelerado com uma segunda puxada explosiva, seguida do salto, para elevar a carga até a altura dos ombros, encaixando-a na posição de *front squat*. Ao final, o aluno deve estabilizar-se em pé, com controle e precisão técnica.

Por fim, a professora orientou a execução do arremesso alto, que combina todos os elementos aprendidos anteriormente e representa a saída clássica do solo no movimento de *clean*. Nessa fase, a barra deve estar apoiada no solo, alinhada com a ponta dos pés, que permanecem flexionados, com o tronco firme e os ombros à frente da barra. O peso do corpo deve estar distribuído de modo equilibrado na região média dos pés, com braços e cotovelos estendidos, mantendo-se a cabeça em posição neutra e o olhar voltado para frente.

O movimento inicia-se com uma puxada lenta, estendendo o quadril e levando a barra até a altura dos joelhos. Logo após, realiza-se uma dupla flexão de joelhos, levando a carga ao meio das coxas enquanto se elevam os ombros, seguida de uma explosiva extensão de quadril, joelhos e tornozelos. O salto subsequente, com movimento de meio agachamento, permite que o aluno se coloque debaixo da barra. Encerrando o movimento, a barra é encaixada nos ombros com o giro anterior dos cotovelos, e o aluno se estabiliza na posição de pé, concluindo o arremesso.

Na sexta aula, a professora convidou os alunos a experimentarem o movimento do arremesso, conhecido como *clean and jerk*, considerado uma das técnicas mais desafiadoras e complexas do levantamento de peso olímpico (LPO). Para ensinar o segundo tempo do movimento de *arranco*, que consiste na etapa subsequente ao posicionamento da barra na altura dos ombros, a docente adotou uma abordagem progressiva e técnica, focando na execução do lançamento da barra acima da cabeça. Este segundo tempo pode ser realizado por duas técnicas distintas: a técnica de *tesoura* e o *push press*. Para fins deste projeto, optou-se por ensinar exclusivamente o movimento de *push press*, devido à sua maior facilidade de compreensão e aplicação no contexto de aprendizagem inicial.

A professora propôs uma sequência de exercícios específicos para facilitar o domínio dessa etapa técnica: 1. Desenvolvimento pela frente: Nesta etapa, a barra é apoiada na posição frontal, repousando sobre os ombros. O aluno deve empurrar a barra para cima de forma controlada, realizando uma flexão completa dos ombros, até que os braços estejam totalmente estendidos e a barra seja estabilizada na posição acima da cabeça; 2. *Push press*: A partir da posição inicial de agachamento frontal, o aluno deve flexionar o quadril de forma explosiva, seguido por um salto breve e forte, ao mesmo tempo em que realiza uma extensão rápida de quadril, joelhos e tornozelos, impulsionando a barra acima da cabeça. Ao atingir a máxima extensão, os braços permanecem estendidos, mantendo a barra apoiada na posição final de *overhead*, com controle e estabilidade.

Essa abordagem visou consolidar a técnica de execução do *push press* por meio de uma progressão de movimentos coordenados, incentivando a coordenação neuromuscular, o fortalecimento dos grupos musculares envolvidos e a compreensão do movimento explosivo necessário para a execução correta no *clean and jerk*. A escolha por esse método de ensino teve como objetivo promover uma aprendizagem segura, gradual e eficaz, preparando os alunos para a realização completa do movimento em contextos de prática futura.

Nas aulas subsequentes, aulas sete e oito, a abordagem pedagógica concentrou-se no fortalecimento dos conhecimentos previamente ad-

quiridos pelos alunos, por meio de exercícios de reforço relacionados aos movimentos de arremesso e arranco, além de atividades voltadas ao desenvolvimento das valências físicas estudadas. Essa estratégia visou consolidar os conceitos técnicos e biomecânicos trabalhados nas aulas anteriores, promovendo uma aprendizagem progressiva e segura, com ênfase na precisão técnica, no controle neuromuscular e na resistência física necessária para a execução adequada dos movimentos.

A culminância do projeto ocorreu na instalação do CT Power Bra, localizado no Parque Olímpico da Barra, no município do Rio de Janeiro, proporcionando aos estudantes uma experiência enriquecedora que promoveu a contextualização prática dos conteúdos teóricos abordados ao longo do desenvolvimento do projeto. Os alunos das três turmas, acompanhados pelos professores de educação física e de física, participaram de uma palestra conduzida pelo professor Diego Teixeira, técnico e coordenador do espaço. Durante esse momento, o professor de física, em parceria com o professor Diego, pôde reforçar os conceitos trabalhados em sala de aula, aprofundando o entendimento sobre a aplicação das leis de Newton nos movimentos do levantamento de peso olímpico (LPO), como pode ser visto na imagem 4.



Imagem 4: culminância do projeto no CT Power Bra, localizado no Parque Olímpico da Barra, no município do Rio de Janeiro

Entre outras reflexões, os professores estimularam os alunos a perceberem que, embora o levantamento de peso olímpico possa inicialmente parecer uma atividade que exige apenas força física, na realidade, cada movimento está intrinsecamente relacionado a conceitos científicos utilizados no cotidiano, especialmente os princípios da física. Dessa forma, evidenciaram-se as conexões entre a prática esportiva e fenômenos físicos que muitas vezes passam despercebidos, reforçando a importância da compreensão teórica para uma execução técnica mais eficiente e segura.

São as leis da física que justificam aos praticantes o motivo pelo qual a barra se movimenta, as razões pelas quais ela cai após atingir determinada altura e os princípios que orientam o movimento do corpo humano (atleta) para que toda a execução seja realizada de forma segura, eficiente e coordenada.

O primeiro fenômeno fundamental a ser compreendido é a força da gravidade, a qual exerce uma atração constante de todos os corpos em direção ao centro da Terra, incluindo a barra durante a execução do movimento. Dessa forma, para elevar um peso, o praticante (atleta) necessita gerar uma força suficiente para superar essa força gravitacional. Contudo, não basta apenas exercer uma força de propulsão contra o solo; é essencial que essa força seja aplicada de forma precisa e no momento adequado, aliado a uma postura corporal adequada, de modo a garantir que a barra seja conduzida de maneira coerente e que o movimento seja realizado de forma equilibrada e eficiente.

Nesse contexto, é aplicada a segunda lei de Newton: quanto maior for a força coordenada aplicada pelo corpo, maior será a velocidade do objeto em movimento. No LPO, isso implica que o corpo deve atuar de maneira rápida e organizada, envolvendo uma sincronização eficiente entre os membros inferiores e superiores, de modo que a barra adquira velocidade suficiente para atingir a posição desejada.

Outro aspecto importante é a manutenção da barra próxima ao corpo durante o movimento. Quando a barra se distancia do centro de massa do atleta, a sensação de peso aumenta e o controle se torna mais difícil. Isso ocorre porque o deslocamento lateral da carga prejudica a estabilidade do sistema, que é composto pelo atleta e a barra. Quanto

mais equilibrado e alinhado estiver esse sistema, com a barra próxima ao tronco, maior será a sensação de leveza e estabilidade durante a execução. Além disso, é fundamental considerar a terceira lei de Newton, que enuncia que toda ação gera uma reação de igual intensidade e de sentido oposto, ou seja, ao empurrar o chão com os pés, o solo devolve essa força, impulsionando o corpo e a carga na direção desejada.

Esses conceitos são essenciais para treinadores e professores compreenderem que o LPO vai além do simples ato de levantar peso; trata-se de uma modalidade que exige organização corporal, raciocínio técnico e movimentação inteligente, com foco na segurança. Quando levada para o ambiente escolar, essa abordagem permite aos professores evidenciarem aos alunos que a ciência está integralmente presente nas práticas esportivas, demonstrando que aprender a levantar a barra no LPO envolve raciocínio, consciência corporal e atenção às leis físicas que regem o movimento no mundo. Portanto, mais do que força bruta, o LPO promove o ensino de estratégias, controle motor e respeito ao próprio corpo, contribuindo para uma formação integral e consciente do praticante.

Além da palestra, os alunos tiveram a oportunidade de observar atletas de alto rendimento treinando e de experimentar, com materiais oficiais utilizados na prática esportiva, os movimentos técnicos, favorecendo assim a consolidação do vínculo entre teoria e prática, além de ampliar a compreensão sobre os aspectos biomecânicos e técnicos envolvidos no esporte de alta performance, como pode ser visto na imagem 5.



Imagem 5: Atleta Laura corrigindo um aluno

Adicionalmente, os alunos puderam entrevistar a atleta olímpica Laura Amaro, que contou sua trajetória, destacando as dificuldades e superações enfrentadas ao longo de sua carreira esportiva. Essa experiência permitiu aos estudantes compreenderem, na prática, as reais condições de ser atleta no Brasil, promovendo uma reflexão sobre os aspectos sociais, econômicos e emocionais envolvidos na excelência esportiva. Essas ações culminaram em uma experiência pedagógica marcante, que integrou teoria, prática, história e cultura esportiva, ofe-

recendo uma compreensão mais ampla do esporte de alto rendimento e suas implicações na formação de jovens praticantes de levantamento de peso olímpico.

Importante salientar que as avaliações da proposta interdisciplinar foram estruturadas de forma autônoma, sendo que, no setor de física, elas ocorreram por meio de provas tradicionais, enquanto, no setor de educação física, adotou-se uma abordagem avaliativa de caráter mediador. Entendemos a avaliação mediadora, conforme delineada por Jussara Hoffman (2003), como um processo formativo que busca compreender a aprendizagem dos alunos como um ato contínuo de diálogo e reflexão. Neste projeto, a avaliação no setor de Educação Física ocorreu, então, ao longo das aulas, com ênfase especial durante as atividades externas. A professora recorreu a um anedotário como instrumento avaliativo, que consiste em anotações breves e descritivas dos eventos significativos que ocorrem durante o processo educacional.

Considerações Finais

O desenvolvimento deste projeto, realizado no âmbito do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp UFRJ), evidencia uma abordagem pedagógica inovadora e integradora, compatível com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Ao promover uma experiência interdisciplinar envolvendo as disciplinas de Educação Física e Física, o projeto buscou ampliar o entendimento dos estudantes acerca do esporte de levantamento de peso olímpico (LPO), vinculando conceitos teóricos às práticas esportivas de alta performance. Essa estratégia não apenas favoreceu a aquisição de conhecimentos técnicos e científicos, como também estimulou a reflexão crítica sobre os aspectos culturais, sociais e econômicos envolvidos na trajetória de atletas de alto rendimento, como Laura Amaro.

A implementação de atividades práticas, adaptando materiais e utilizando metodologias ativas, demonstrou-se fundamental para o engajamento dos alunos, promovendo uma aprendizagem contextualizada, significativa e autônoma. O cenário de realização na instalação do CT Power Bra favoreceu a aproximação da teoria com a realidade

do esporte de elite, tornando a experiência ainda mais enriquecedora. Além disso, a avaliação contínua, estruturada de forma mediadora por meio de registros descritivos e autônoma através de provas tradicionais, contribuiu para monitorar o progresso dos estudantes de forma participativa, dialogando com os princípios de uma avaliação formativa, conforme defendido por Hoffman (2003), e possibilitando intervenções pedagógicas oportunas.

Ao refletirmos sobre os resultados obtidos, fica evidente que a integração de conteúdos, a contextualização prática e o estudo de casos reais voltados ao esporte olímpico podem potencializar o desenvolvimento de competências cognitivas, motoras e socioemocionais, essenciais para a formação de cidadãos críticos e engajados com a cultura esportiva contemporânea. Assim, este capítulo contribui para a compreensão da eficácia das estratégias pedagógicas inovadoras no ensino de ciências e esportes, reforçando a importância de projetos que promovam aprendizagens interdisciplinares, participativas e contextualizadas na formação de jovens estudantes, alinhando teoria, prática e história do esporte para promover uma educação mais inclusiva, significativa e transformadora.

Referências

ARRUDA, R. S. BNCC e ensino de física: a incógnita do ensino interdisciplinar. 2022.

BOMPA, T. O.; HAFF, G. G. *Periodização do treinamento esportivo*. São Paulo: Phorte, 2009.

BORRÁS, P. et al. Valencias físicas y su importancia en el entrenamiento deportivo. **Revista de Ciencias del Deporte**, v. 13, n. 1, p. 45-54, 2017.

BRACHT, V. Cultura corporal e esporte escolar: fator de inclusão e desenvolvimento social? In: REZER, R. (org.). **O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos**. Chapecó: Argos, 2006. p. 123-126.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Conselho Nacional de Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 11/2009. Proposta de experiência curricular inovadora no Ensino Médio. Brasília, DF, 2009.

CALDEIRA, V.; OLIVEIRA, J. Treinamento de força: fundamentos, aplicação e benefícios na saúde e no esporte. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 255-268, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-4690.v33i2p255-268>. Acesso em: 13 maio 2025.

DOLZ, J. C.; GREZ, J. C. **A aula de projetos: estratégias de aprendizagem na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

FLECK, S. J.; KRAEMER, W. J. **Designing Resistance Training Programs**. 4. ed. Champaign: Human Kinetics, 2014.

GUEDES, M. B.; GAYA, A. C. A. **Fundamentos do treinamento físico: teoria e prática**. Porto Alegre: Editora Míthos, 2018.

HEWITT, P. G. **Física 1: mecanismos e tecnologia**. São Paulo: Pearson, 2014.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 20. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MONTEIRO, S.; PISSAIA, L. F. Anedotário como ferramenta facilitadora no processo de avaliação escolar. **Revista Signos**, [S.l.], v. 39, n. 2, dez. 2018. ISSN 1983-0378.

MORIN, E. **Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar**. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

SCHOENFELD, B. J. Squatting biomechanics: implications for injury prevention and performance. **Strength & Conditioning Journal**, Philadelphia, v. 32, n. 4, p. 18-24, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1519/SSC.ob013e3181e7f7da>. Acesso em: 13 maio 2025.

RESPEITO, CORAGEM E “FORÇA NA MEDIDA CERTA”: VIVÊNCIAS DE LUTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NÃO FORMAL

Débora Jaqueline Farias Fabiani

Cumprimentem-se: a luta vai começar!

As práticas de Luta podem ser compreendidas como manifestações culturais combativas, produzidas e constantemente ressignificadas por diversos grupos sociais ao longo da história. Enquanto um fenômeno polissêmico, os gestos, os valores, os princípios e as finalidades das lutas são consoantes com os contextos nos quais são praticadas, expressando, assim, a diversidade de atividades, gestos, personagens e cenários de desenvolvimento (Fabiani *et al.*, 2017; Gomes; Fabiani, 2022).

Essas manifestações possuem conhecimentos que englobam os referenciais da Pedagogia do Esporte, propostos por Machado, Galatti e Paes (2014): (i) Histórico-cultural - constituído por história, origem e evolução das práticas, regras, vestimentas, sistemas de competições, atletas e outros personagens; (ii) Técnico-tático - composto por gestos, aspectos táticos, habilidades e capacidades motoras relacionadas; e (iii) Socioeducativo - que engloba questões éticas e morais, de gênero, de inclusão e também os aspectos filosóficos e princípios basilares das modalidades combativas (Fabiani; Zambelli, 2021).

Rufino e Darido (2015) reconhecem que a Luta se manifesta em práticas previsíveis, como as formas (sequências de movimentos pré-estabelecidos) e práticas imprevisíveis, como o combate direto. As práticas de Luta manifestam-se em modalidades que possuem especificidades, como regras, gestos técnicos, vestimentas, sistemas de competições e público-alvo, a exemplo do Judô, Karatê e Esgrima, e em conjuntos de práticas com características em comum, pautados em princípios condicionais, grupos situacionais e intenção tática, configurando um método global (Gomes *et al.*, 2010; Avelar-Rosa *et al.*, 2015).

Gomes *et al.* (2010) estabelecem que, independentemente da mo-

dalidade específica, as lutas, enquanto práticas de enfrentamento direto, possuem cinco princípios condicionais: imprevisibilidade; fusão ataque/defesa; alvo móvel personificado; regras e contato proposital; e podem ser classificadas em três grupos situacionais: curta, média e longa distância - que possibilitam o agrupamento de práticas com base em gestos motores comuns. Nesse sentido, as lutas podem ser desenvolvidas de forma global, em que os gestos de diversas modalidades são vivenciados por meio de jogos de combate (Gomes *et al.*, 2010; Pereira *et al.*, 2017; Gomes; Fabiani, 2022).

Atualmente, as práticas combativas globais ou específicas são sistematizadas e desenvolvidas por professores de Educação Física e/ou mestres das modalidades em ambientes educativos formais, como escolas e faculdades, e não formais, como clubes, academias e projetos sociais, possuindo finalidades educativas, recreativas e esportivas (iniciação e alto rendimento), para praticantes diversos, como crianças, adolescentes, adultos e idosos, com e sem deficiência (Fabiani; Zambelli, 2021).

A Luta é considerada como um conteúdo da cultura corporal (Soares *et al.*, 2009), que deve ser tematizada na Educação Física escolar em aulas para crianças e adolescentes, com base em uma organização e sistematização específica (Brasil, 1998; 2017). Entretanto, Rufino (2022, p. 15) afirma que “[...] apenas indicar a presença das lutas no currículo da Educação Física não é suficiente para de fato possibilitar que essa prática corporal seja realmente tematizada ao longo dos diferentes ciclos de escolarização”.

Apesar de ainda haver muitas barreiras para sua efetiva implementação na escola (Nascimento; Almeida, 2007; So; Betti, 2018; Pereira *et al.*, 2021), as lutas têm sido desenvolvidas nesse contexto de distintas maneiras: por meio de jogos de oposição; aulas historiadas; grupos facilitadores; situações-problema; currículo ‘vivo; com base nas dimensões do conteúdo e vivências de modalidades específicas, o que demonstra o potencial dessas práticas corporais quando bem planejadas, organizadas e aplicadas (Pereira *et al.*, 2017; 2022; Fabiani; Zambelli, 2021; Gomes; Fabiani, 2022; So *et al.* 2020; Lima; Fabiani, 2023; Gomes; Scarazzatto; Fabiani, 2023).

Compreende-se que para sistematizar processos de ensino, vivência e

aprendizagem das manifestações de Luta no contexto educativo formal ou não formal, é necessário considerar os aspectos e características dessas práticas corporais e também as especificidades dos indivíduos praticantes (Fabiani; Zambelli, 2021). No caso de vivências para crianças, é imprescindível ter em conta que elas possuem características específicas e apropriam-se dos elementos semióticos e materiais, ressignificando-os e produzindo cultura (Vigotski, 2021).

Desse modo, o presente texto descreve os ambientes de aprendizagem co-construídos durante as oficinas de Luta, com crianças entre quatro e 11 anos. As atividades foram desenvolvidas no período de 2019 até 2024, no Programa de Desenvolvimento e Integração da Criança e do Adolescente (PRODECAD) e no Centro de Convivência Infantil (CECI), da Divisão de Educação Infantil e Complementar da Universidade Estadual de Campinas (DEdIC/UNICAMP).

O ambiente de aprendizagem das práticas de Luta

Gomes e Fabiani (2022) afirmam que as práticas de luta, enquanto um conjunto de manifestações polissêmicas, possuem quatro dimensões que as caracterizam e devem ser levadas em consideração nas propostas pedagógicas: (i) dimensão corporal; (ii) dimensão cultural; (iii) dimensão cognitiva; (iv) dimensão afetiva-social. Tais dimensões estão inter-relacionadas aos diferentes elementos de cada Luta, especificidades dos praticantes e também ao contexto de desenvolvimento das práticas.

Nesse sentido, é imprescindível considerar que, ao iniciar uma prática de Luta, a criança possui vivências anteriores que refletirão na forma como se apropriará dos saberes das práticas combativas e esses conhecimentos prévios devem ser valorizados pelos professores para a sistematização dos procedimentos pedagógicos, por meio de diferentes possibilidades de escuta, como rodas de conversa, avaliação diagnóstica (oral, escrita ou desenho) e observações das crianças em interação com seus pares durante as práticas (Fabiani; Zambelli, 2021; Fabiani; Rodrigues, 2024).

Fabiani, Scaglia e Almeida (2016) salientam que conhecer as crian-

ças, seus anseios, necessidades, desejos e conhecimentos prévios, é o primeiro passo para efetivar ambientes de aprendizagem profícuos e significativos, os quais propiciarão que as crianças não sejam apenas reprodutoras das práticas corporais, mas que possam compreendê-las e ressignificá-las, atribuindo sentido às vivências e as relações estabelecidas no seu contexto. Nessa perspectiva, as atividades propostas devem ser lúdicas, possibilitando liberdade de expressão às crianças, para que estas possam manifestar-se e contribuir com as práticas pedagógicas.

Os ambientes de aprendizagem devem propiciar práticas significativas e contextualizadas, que possibilitem às crianças se expressarem de acordo com suas experiências e saberes, sendo participativas na construção dos conhecimentos das lutas (Fabiani; Scaglia; Almeida, 2016). É importante ressaltar que ao enfatizar a participação ativa das crianças, evidencia-se também a importância do professor, uma vez que a base do processo de aprendizagem é a relação afetiva e a confiança estabelecida com as crianças, a qual só é efetivada por meio de um constante processo formativo e de ressignificação das tradições das lutas.

Assim, é possível pensar em uma Pedagogia da Luta para crianças, que intencione sistematizar, organizar, desenvolver e avaliar ambientes de ensino, vivência e aprendizagem das práticas de Luta em sua diversidade. Nessa direção, os ambientes estruturados pelos professores podem assegurar o desenvolvimento do potencial formativo das práticas de Luta, que se manifesta nos princípios, nos personagens, nos códigos e em todo o repertório gestual e cultural das modalidades previsíveis (combate) ou imprevisíveis (formas).

Sendo a luta (combate) uma manifestação do jogo (Freire; Scaglia, 2003), essa prática possui uma lógica interna que só será compreendida pela criança praticante, se houver um estímulo imprevisível, isto é, uma situação-problema que instigará uma resolução, por meio da criação de uma tática adequada ao cenário apresentado. Desse modo, fomenta-se a participação ativa e o desenvolvimento de jogadores-lutadores inteligentes, que consigam fazer uma leitura da situação e encontrar respostas com base no seu repertório gestual.

O desenvolvimento do repertório gestual e da compreensão dos aspectos táticos comuns às lutas é potencializado à medida que há

uma ampliação do acervo motor elementar, não circunscrito a uma modalidade específica; dos jogos de combate/oposição, com base nos princípios condicionais, da prática de ações gerais de combate, como toques, projeções, imobilizações e manipulações; e manuseio de implementos móveis e fixos (Gomes *et al.*, 2010; Rufino; Darido, 2015; Antunes; Rodrigues; Kirk, 2020; Pereira, A. *et al.*, 2020).

Os aspectos histórico-culturais e socioeducativos também podem ser desenvolvidos de maneira global, com base em princípios comuns às diversas modalidades de lutas. Pode-se realizar atividades historiadas com a origem das práticas orientais e ocidentais; jogos de faz de conta (imitação de personagens e contextos das lutas); pesquisas, entrevistas e vivências com mestres, professores e atletas; uso de vídeos e filmes; e construção de implementos como espadas e armaduras, com materiais alternativos (Fabiani; Scaglia; Almeida, 2016; Pereira, A. *et al.*, 2020; Fabiani; Zambelli, 2021; Fabiani; Rodrigues, 2024).

Portanto, a sistematização de ambientes de aprendizagem e de procedimentos pedagógicos afetivos, lúdicos e desafiadores, devem ser pautadas no protagonismo da criança; na criação de situações-problema, por meio de jogos de combate; na ampliação dos repertórios gestuais e culturais e na criação de objetos, efetivando práticas de luta de forma global, em suas dimensões histórico-cultural, técnico-tática e socioeducativa, e propiciando o engajamento das crianças e o desenvolvimento de suas potencialidades.

Os poderes dos lutadores: aprender para lutar e lutar para aprender

O planejamento dos ambientes de aprendizagem das oficinas foi realizado pelos educadores - professora de Educação Física e estagiários - com base nos conhecimentos sobre Luta e na escuta e observação dos interesses, saberes e experiências das crianças. Ao longo dos anos, as vivências foram desenvolvidas nos diferentes espaços das unidades educativas (sala de tatames, pátios e quadra), no espaço de lutas da Faculdade de Educação Física (FEF-UNICAMP) e também de forma remota (*online*).

Para enriquecer o repertório das crianças, em 2019, os educadores criaram o “Mural das lutas”, no qual constavam: imagens de diversas modalidades e praticantes de lutas (mulheres, homens, crianças, idosos, com e sem deficiência), reforçando o princípio de que todos podem lutar; os valores fundamentais do *Bushido*; os esportes de combate olímpicos e paralímpicos; curiosidades e um Mapa-Múndi, no qual figuravam algumas modalidades de lutas no seu respectivo país de origem. O mural ficou disponível por alguns meses para que as crianças pudessem acessá-lo livremente – o que aconteceu com frequência, especialmente após as vivências

Figura 1. Mural das Lutas



Fonte: autoria própria.

Durante o período de desenvolvimento das oficinas de lutas, criamos, em conjunto com as crianças, os “Poderes do Lutador”. Esse conjunto de princípios e valores foi inspirado no *Bushido* – Código de Conduta dos antigos Samurais, o qual possui sete valores fundamentais: Integridade; Respeito (etiqueta); Coragem Heróica; Honra; Compaixão; Sinceridade e Lealdade (Frosi; Oliveira, 2019). Os “poderes” eram elaborados geralmente no primeiro encontro com as crianças, pois esses combinados fundamentavam os demais encontros, constituindo um “código” dos lutadores (crianças participantes).

As crianças entre seis e onze anos elencaram algumas característi-

cas (poderes) para ser um lutador, como coragem, respeito, atenção, concentração, paciência e “força na medida certa”, atrelando-as a uma cor específica - rosa era coragem. Os poderes e suas respectivas cores, escritos em um cartaz, eram retomados todo início de oficina. Cada criança recebia uma faixa de tecido (para amarrar na cabeça ou braço) com a cor que representava o “poder” que deveria desenvolver com mais atenção naquele dia - geralmente escolhido pela própria criança, ao analisar seus modos de conduta ao longo dos encontros.

Com as crianças mais novas, entre quatro e cinco anos, os “poderes” foram registrados em um modelo visual elaborado pelos educadores, também com ajuda das crianças. No modelo (figura 2), as crianças desenhavam-se no círculo (como lutadores), envoltos pelos “poderes” de: observar e escutar com atenção; cuidar de si, do outro e de todo o ambiente; e saber lutar sem se machucar e sem machucar seu colega (de forma proposital) (Fabiani; Zambelli, 2021; Fabiani; Rodrigues, 2024). Esses “poderes” também eram retomados em todos os encontros, como base das vivências.

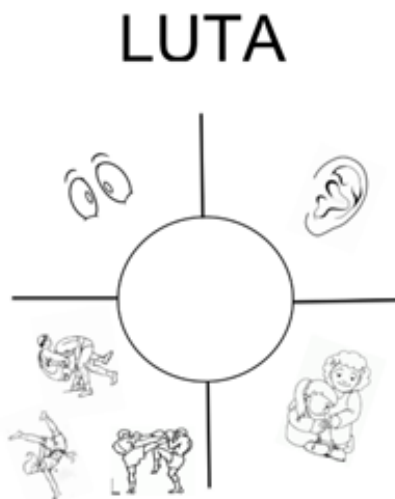


Figura 2. Poderes dos lutadores

Fonte: autoria própria.

Além disso, nos primeiros encontros com cada turma, em roda, de forma coletiva, eram elencadas as diferenças entre luta e briga e as crianças podiam expressar seus conhecimentos sobre o assunto, apresentar suas experiências com essas práticas e, por fim, realizar um movimento que acreditavam fazer parte das lutas. Com as crianças mais novas, passávamos na TV imagens de modalidades de luta e imagens de briga, para que elas pudessem distinguir as manifestações e posteriormente imitar os gestos das diversas lutas apresentadas – ampliando também seus conhecimentos histórico-culturais.

As práticas previsíveis (formas) foram desenvolvidas com base nas apresentações dos educadores e crianças - a professora apresentou um kata, utilizando a vestimenta do Karate (*karategi*); os estagiários apresentaram as modalidades que praticavam: Taekwondo; Judô e Capoeira e algumas crianças também apresentaram gestos de Taekwondo, Judô e Jiu-Jitsu. Logo após as apresentações, as crianças imitavam um movimento apresentado pelos lutadores e, por fim, separadas em grupos, criavam suas próprias formas, de maneira lúdica e com a supervisão de um educador, sendo que ao final puderam apresentar para toda a turma.

Por sua vez, as práticas imprevisíveis foram desenvolvidas por meio de jogos, com base nos princípios condicionais e grupos situacionais, como: “Luta da bola” (curta distância) – dois lutadores disputavam uma bola de borracha e um não poderia deixar o outro tirar a bola de si; “Luta do ombro” (média distância) – dois lutadores disputavam, tentando tocar o ombro do oponente, ao mesmo tempo em que impediam que o oponente tocasse no seu ombro; “Luta com bastões infláveis” (longa distância) – o jogador só podia tocar no tronco do oponente com a ponta do bastão, simulando uma espada; e “Luta do alvo” - o lutador deveria acertar alvos com um implemento móvel (“estrela ninja” de papel).

Com o intuito de possibilitar a vivência de uma prática de Luta adaptada (inspirada no Judô Paralímpico) realizamos a “Luta do abraço”, na qual as crianças, vendadas e abraçadas, tentavam encostar as costas do oponente no tatame, ao mesmo tempo em que se defendiam. Antes da luta, as crianças viram na TV imagens de atletas com deficiência visual lutando Judô, atentando-se para a forma como a luta era desenvolvida, bem como para códigos, como o círculo vermelho no *judogi* (vestimenta

do atleta), que sinaliza deficiência visual completa.

Durante o período de encontros remotos, devido à pandemia de Covid-19, as oficinas ocorreram de forma síncrona, em que realizamos uma “vivência ninja”, e assíncrona, como uma proposta de atividade de Karate, em formato de vídeo (com a presença da professora das turmas e de um professor/mestre convidado). Na “vivência ninja” as crianças puderam experimentar gestos como toques, projeções e imobilizações com materiais acessíveis, como réguas e um travesseiro - considerado como oponente na luta. Na vivência de Karate, as crianças realizaram gestos específicos dessa modalidade, como socos e chutes, imitando os professores do vídeo.

É importante ressaltar que jogos de faz de conta e vivências historiadas sempre fizeram parte das atividades das oficinas, possibilitando que as crianças de todas as idades experimentassem papéis do universo das lutas, tornando-se momentaneamente ninjas, samurais, atletas, mestres, personagens de desenhos animados e até mesmo professores (quando apresentavam gestos de suas modalidades). Essas atividades potencializam a apropriação e a resignificação dos diversos saberes das lutas, gestos, princípios e histórias (Fabiani, Scaglia, Almeida, 2016; Fabiani *et al.*, 2017).

Por fim, em algumas vivências contamos com a presença de professores especialistas/mestres de modalidades específicas de lutas. Em um dos encontros realizados em 2019, contamos com a participação do atleta de Esgrima em Cadeira de Rodas e de *Tai Chi Chuan* Adaptado, Daniel Marcos Cunha Tibiriçá, o qual apresentou sua trajetória como lutador, além de mostrar alguns movimentos das referidas modalidades, oportunizando às crianças vivenciar esses gestos e também manipular objetos como medalhas, implementos (sabre e espada) e máscara da Esgrima.

No ano de 2024, o professor Enrique Miluzzi Ortega realizou uma vivência de *Kung Fu*, na qual oportunizou às crianças experimentarem gestos dessa luta, assistirem a uma apresentação de forma (*kati*), feita por ele, e manipularem alguns objetos como espadas e lanças. Nesse mesmo ano, também tivemos uma vivência de capoeira, com a professora Daniele Alfonso Ramirez, que levou instrumentos como berimbau

e atabaque, para que as crianças pudessem enriquecer sua experiência com a modalidade.

Finalizamos o ano com a presença da atleta paralímpica Rayssa Virginia Carvalho Veras, que participou dos “Jogos Paralímpicos de Paris 2024” e, logo após seu retorno ao Brasil, promoveu uma vivência enriquecedora com as crianças, possibilitando que estas pudessem vestir e utilizar os equipamentos próprios da Esgrima, bem como conhecer mais sobre aspectos histórico-culturais e socioeducativos desse esporte de combate e das paralímpiadas.

As vivências com professores/mestres e atletas de modalidades de luta enriqueceram as vivências das crianças, ampliando seus conhecimentos e repertórios culturais e gestuais, com base na experiência corporal, na fruição de apresentações, na manipulação de vestimentas e implementos específicos e na escuta de histórias e experiências dos convidados. Entretanto, é imprescindível destacar que apesar da importância de vivências específicas de lutas, o professor de Educação Física não precisa ter uma formação em lutas para organizar vivências dessas práticas na escola (Gomes; Fabiani, 2022; Gomes; Fabiani; Scarazzatto, 2023).

Além do tatame: lutadores/as em todo lugar!

Os ambientes de aprendizagem coconstruídos oportunizaram vivências significativas para as crianças, contribuindo para seu desenvolvimento integral e protagonismo nas atividades. Além das práticas corporais, abordadas de forma lúdica, afetiva e desafiadora, as vivências contemplaram valores como respeito e cuidado com os educadores, os pares e os materiais e a importância de manter-se atento para aprender, citados constantemente e incorporados como os “Poderes de um lutador”.

Durante as vivências, os educadores abordaram os princípios que fundamentam as lutas e reforçaram as diferenças entre briga, caracterizada como prática violenta, e luta, modalidade regulamentada onde há relação de respeito com o espaço, consigo e com o outro. Desse modo, o conhecimento compartilhado contribuiu para desconstruir a associação da luta com a violência, como também potencializar o desenvolvimento

de práticas combativas de forma respeitosa e colaborativa.

Assim, as oficinas tiveram como princípio a valorização da escuta das crianças, por meio de rodas de conversa, incitando o sentimento de pertencimento, o trabalho coletivo, o protagonismo e o compromisso com os valores das lutas. A parceria realizada com a FEF-UNICAMP proporcionou às crianças a oportunidade de desfrutar de um ambiente próprio para prática das lutas (tatame) e, ainda, a de exercitarem a aprendizagem por meio da observação e da escuta, pois ao chegar no espaço, assistiam ao trecho final da aula de extensão de Judô para adultos.

As diversas vivências, em especial a meditação e as “massagens” realizadas ao final dos encontros, geraram momentos de construção de competências emocionais e sociais, auxiliando no desenvolvimento da autonomia, da autoconfiança, da autoestima, da compreensão e da elaboração de regras, levando ao fortalecimento da convivência em uma relação afetiva e horizontal com os pares e com os educadores.

Todo o ambiente de aprendizagem desenvolvido propiciou que as crianças vivenciassem as dimensões cognitiva, cultural, corporal e afetiva-social das lutas. Além de se sentirem envolvidas em um mundo onde são “ninjas” que utilizam faixas com superpoderes e que a partir deles passam a ter “grandes responsabilidades”, tais como a de praticarem os valores aprendidos e de tornar não só os espaços educativos em lugares melhores, mas também todos os ambientes que ocupam.

Portanto, as oficinas de Luta possibilitaram às crianças apropriarem-se e ressignificarem as práticas corporais, integrando-as aos aspectos históricos, filosóficos e culturais das lutas. As propostas pedagógicas asseguraram ambientes de aprendizagem lúdicos, afetivos e desafiadores, que potencializaram o desenvolvimento de competências que transcendem as modalidades e auxiliam as crianças a interessarem-se pelo universo das lutas e suas diversas possibilidades.

Referências

ANTUNES, Marcelo Moreira; RODRIGUES, Alba Iara Cae; KIRK, David. Teaching martial arts in schools: a proposal for contents organization. **Revista Valore**, Volta Redonda, 5, e-5031, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22408/rev502020511e-5031>. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/511>. Acesso em: 18 abr. 2025.

AVELAR-ROSA, Bruno *et al.* *Caracterización y desarrollo del “saber luchar”: contenidos de un modelo integrado para la enseñanza de las artes marciales y de los deportes de combate.* **Rev. Artes Marciales Asiát.**, v. 10, n. 01, p. 16-33, 2015. DOI:10.18002/rama.v10i1.1501. Disponível em: <https://revpubli.unileon.es/ojs/index.php/artesmarciales/article/view/1501/1434> Acesso em: 19 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Educação Física, 3º e 4º ciclos. Brasília, 1998.

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

FABIANI, Débora Jaqueline Farias; SCAGLIA, Alcides José; ALMEIDA, José Júlio Gavião. O jogo de faz de conta e o ensino da Luta para crianças: criando ambientes de aprendizagem. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 19, n. 1, p.130-142, jan./mar, 2016. Disponível em:

<https://revistas.ufg.emnuvens.com.br/fef/article/view/38568>. Acesso em: 19 abr. 2025.

FABIANI, Débora Jaqueline Farias *et al.* O jogo de faz de conta nos processos de ensino, vivência e aprendizagem das manifestações de luta para crianças. In: GALATTI, Larissa Rafaela; SCAGLIA, Alcides José; MONTAGNER, Paulo César; PAES, Roberto Rodrigues (org.). **Múltiplos cenários da prática esportiva** - Pedagogia do esporte

- vol. 2. 1ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2017, p. 269-282.

FABIANI, Débora Jaqueline Farias; ZAMBELLI, Ricardo Manoel de Oliveira. Navegando no mundo da luta: possibilidades pedagógicas em diferentes contextos educativos. **Cenas Educacionais**, Caetité, v. 4, n. e12144, p. 01-19, 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/12144>. Acesso em: 19 abr. 2025.

FABIANI, Débora Jaqueline Farias; RODRIGUES, Alba Iara Cae. Pedagogia da Luta na Educação Infantil: reflexões e possibilidades de ensino-aprendizagem. In: Francisco Finardi. (org.). **Lutas da escola**. Curitiba: Appris Editora, 2024, p. 73-89.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

FROSI, Tiago Oliveira; OLIVEIRA, Marcelo Alberto de. O bushido na prática: o caso da educação em valores no Karate Shotokan. In: DOS SANTOS, Sérgio Luiz Carlos dos. **Bushido e artes marciais**: contribuições para a educação contemporânea. Curitiba: CRV, 2019, p.115-132.

GOMES, Mariana Simões Pimentel; SCARAZZATO, Juliana; FABIANI, Débora Jaqueline Farias. As aulas de educação física como espaço de ensino-aprendizagem das lutas: uma experiência docente. **Cadernos de Aplicação**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, jan./jun., 2023. DOI: 10.22456/2595-4377.129898. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/129898>. Acesso em: 19 abr. 2025.

GOMES, Mariana Simões Pimentel *et al.* Ensino das lutas: dos princípios condicionais aos grupos situacionais. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 207-227, abr./jun. 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/9743>. Acesso em: 19 abr. 2025.

GOMES, Mariana Simões Pimentel; FABIANI, Débora Jaqueline Fa-

rias. *Martial Arts Applied at School as Physical Education: Creating a Learner Centered Environment*. **ICM Insight**, vol. 05, p.33-40, 2022. Disponível em: http://unescoicm.org/eng/library/bookreport.php?ptype=view&idx=8115&page=1&code=bookreport_eng. Acesso em: 19 abr. 2025.

LIMA, George Almeida; FABIANI, Débora Jaqueline Farias. Reflexões sobre o ensino das lutas na escola a partir das dimensões do conteúdo: uma revisão integrativa. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 35, n. 66, p. 1–18, 2023. DOI: 10.5007/2175-8042.2023.e90670. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/90670>

MACHADO, Gisele Viola; GALATTI, Larissa Rafaela; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte e o referencial histórico-cultural: interlocução entre teoria e prática. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 414-430, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/24459/16743>. Acesso em: 20 abr. 2025.

NASCIMENTO, Paulo Rogério Barbosa do; ALMEIDA, Luciano. A tematização das lutas na Educação Física escolar: restrições e possibilidades. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 91-110, set/dez 2007. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.3567>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/3567>. Acesso em: 29 set. 2021.

PEREIRA, Álex Souza *et al.* **Pedagogia das lutas/artes marciais**: do ambiente de jogo à sistematização do ensino. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

PEREIRA, Marcos Paulo Vaz de Campos *et al.* Lutas na escola. **Conexões**, Campinas, v. 15, n. 3, p. 338-348, nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8648512>. Acesso em: 20 abr. 2025.

PEREIRA, Marcos Paulo Vaz de Campos *et al.* Lutas na escola: estratégias de ensino de professores de educação física. **Journal of**

physical education, v. 32, n. 1, p. e-3226, abr., 2021. DOI: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v32i1.3226>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/48569>. Acesso em: 20 abr. 2025.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. **O ensino das lutas na escola**: possibilidades para a Educação Física. Porto Alegre: Penso, 2015.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. A tematização das lutas nas aulas de Educação Física: uma análise a partir dos avanços e retrocessos da BNCC. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-20, e-20515.053, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.25.20515.053>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20515>. Acesso em: 17 abril. 2025.

SO, Marcos Roberto; BETTI, Mauro. Sentido, mobilização e aprendizagem: as relações dos alunos com os saberes das lutas nas aulas de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 555- 568, abr./jun., 2018. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.70995>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/70995>. Acesso: 10 abril. 2025.

SO, Marcos Roberto *et al.* Jogo e lúdico no conteúdo lutas em aulas de educação física escolar. **Educación Física y Ciencia**, v. 22, n. 2, p. 125-125, 2020. Disponível em: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/111094>. Acesso: 10 abril. 2025.

SOARES, Carmem Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovicht. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de Vigotski. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

SALTOS PARA O INUSITADO: O *PARKOUR* COMO PRÁTICA INOVADORA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Joanna Las Casas
Aldair José de Oliveira

Introdução

Durante décadas, a Educação Física Escolar (EFE) foi pautada por uma lógica reducionista que privilegiava o ensino dos esportes institucionalizados em detrimento da pluralidade das práticas corporais. Esse modelo, herdeiro de uma tradição militarista e higienista, consolidou-se como hegemônico em muitas redes escolares, normalizando a centralidade de esportes como futebol, vôlei, basquete e handebol, enquanto relegava ao segundo plano manifestações culturais, populares e alternativas. Ainda hoje, apesar das reformas curriculares e dos avanços nas concepções pedagógicas, é possível observar a permanência dessa lógica em diversas práticas escolares, o que evidencia a necessidade de se pensar em propostas que rompam com o lugar-comum e que apostem na diversidade, na criatividade e na inovação.

Nesse cenário, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se apresenta como um marco importante ao incorporar, entre os seus eixos estruturantes, a Unidade Temática Práticas Corporais de Aventura (PCA), ao lado de outras como Jogos e brincadeiras, Esportes, Lutas, Ginásticas e Danças. Essa inclusão é um avanço significativo, pois reconhece como conteúdos escolares práticas historicamente marginalizadas e provenientes de contextos urbanos, naturais e não convencionais. Dentre as PCA, o *Parkour* desponta como uma possibilidade potente para o ensino na Educação Física (EF), não apenas por seu caráter desafiador e instigante, mas também por sua capacidade de dialogar com a juventude e com as dinâmicas das grandes cidades.

O *Parkour*, enquanto PCA urbana que consiste em transpor obstáculos com fluidez, eficiência e criatividade, convida os(as) praticantes

a redescobrirem seus corpos, a se relacionarem com o ambiente e a desenvolverem autonomia. Ao contrário do que pode parecer à primeira vista, o *Parkour* na escola não pressupõe a reprodução de movimentos acrobáticos ou arriscados, mas sim a possibilidade de criação de experiências corporais seguras, adaptadas e pedagogicamente orientadas. Ele desafia o corpo, mas também desafia o currículo, os modelos de ensino e as próprias noções do que se entende por conteúdo legítimo na EF.

Este capítulo nasce da experiência de uma pesquisa de mestrado profissional desenvolvida com professores(as) de Educação Física da rede municipal de São Gonçalo/RJ e busca compartilhar os sentidos atribuídos ao *Parkour* por esses sujeitos. A partir das vozes docentes, dos dados coletados e da construção de um Recurso Educacional em forma de Oficina Pedagógica, pretende-se discutir como o *Parkour* pode ser tematizado na escola, quais são os desafios enfrentados e que caminhos formativos se apresentam como possibilidades. Em tempos de esgotamento de modelos tradicionais e de urgência por práticas educativas mais conectadas à realidade dos(as) estudantes, pensar o *Parkour* como conteúdo da EFE é, também, reivindicar o direito à invenção, ao risco calculado e ao salto simbólico para além das fronteiras do conhecido.

Mais do que uma prática corporal, o *Parkour* é aqui compreendido como metáfora e estratégia de reencantamento da EFE. Saltar obstáculos, encontrar passagens onde antes havia muros, transitar por rotas alternativas: esses são gestos que, transpostos para o campo da educação, revelam potências. Ao compartilhar essa travessia, esperamos contribuir com outros(as) educadores(as) que, assim como nós, acreditam na urgência de uma EF fora da caixa.

***Parkour* na escola: um convite à superação**

Originado nas periferias da França, o *Parkour* emergiu como uma resposta à escassez de espaços formais de lazer e à necessidade de ressignificar o ambiente urbano. Jovens das regiões suburbanas começaram a explorar a cidade com o corpo: saltando muros, escalando estruturas, atravessando obstáculos. Mais do que uma simples prática

física, o *Parkour* se constituiu como uma linguagem de resistência, criatividade e apropriação dos espaços públicos. Essa prática corporal urbana transcende o movimento e se configura como expressão cultural e política, pois afirma a presença de corpos historicamente marginalizados nos centros urbanos e ressignifica os sentidos do deslocamento e da superação.

Quando trazido para o ambiente escolar, o *Parkour* revela potências ainda pouco exploradas. Ao desafiar a lógica da reprodução técnica e da normatização dos gestos, ele convida os(as) estudantes a experimentarem movimentos livres, autênticos, que dialogam com suas vivências cotidianas. É uma prática que demanda planejamento, tomada de decisão, gestão de riscos e consciência corporal. Permite, ainda, uma pedagogia centrada na confiança, no respeito às diferenças e no protagonismo estudantil. Em um tempo em que muitos(as) estudantes se sentem desmotivados(as) e desconectados(as) das aulas de EF, o *Parkour* pode ser uma porta de entrada para o reencantamento com o movimento e com o espaço escolar.

O *Parkour*, enquanto PCA urbana, apresenta um potencial pedagógico significativo para a EFE ao desafiar paradigmas tradicionais e propor novas formas de interação entre corpo, espaço e movimento. Conforme argumentam Stramandinoli *et al.* (2012), a essência dessa prática está na superação de obstáculos de forma criativa, segura e eficiente, o que dialoga diretamente com os princípios da BNCC (Brasil, 2018) voltados ao desenvolvimento integral dos(as) estudantes.

Sua aplicabilidade enfatiza o aprendizado ativo e transformador, priorizando a autonomia e a experimentação em detrimento do desempenho competitivo. Isso se evidencia quando se observa o *Parkour* sendo tematizado com foco na progressividade, na adaptação e na criação de percursos acessíveis, como apontam Fernandes; Galvão (2016), que destacam a importância da adaptação às capacidades individuais e do respeito às limitações dos(as) alunos(as).

Ao contrário do senso comum que associa o *Parkour* ao risco e à acrobacia, a prática pode (e deve) ser abordada na escola como estratégia educativa que valoriza o corpo em movimento, a gestão de risco e o planejamento de ações motoras. A dimensão emocional também

é convocada, conforme Pirollo (2015), ao possibilitar liberdade de expressão e adaptação ao ambiente, distanciando-se de modalidades tradicionais centradas em regras rígidas.

A pesquisa realizada com 60 professores(as) da rede municipal de ensino de São Gonçalo revelou percepções variadas, mas em sua maioria positivas. Os(as) docentes apontaram o *Parkour* como uma prática inovadora, interessante e desafiadora. Suas falas revelam tanto o encantamento quanto as incertezas frente à implementação dessa prática no ambiente escolar:

“Ajuda na superação de desafios e no desenvolvimento da resiliência.” (Fala de professor(a) participante da pesquisa).

Quadro 1: O *Parkour* como ferramenta de superação e resiliência

Fonte: Las Casas (2025).

Essa percepção conecta-se ao que afirmam Alves; Corsino (2013), ao defenderem que a vivência de desafios físicos e simbólicos contribui para a construção de autoconfiança, autonomia e preparo para lidar com adversidades do cotidiano.

A análise dos dados revelou, ainda, a fragmentação das competências docentes necessárias ao ensino do *Parkour*. Ao aplicar a estrutura de Zabala; Arnau (2010) — conhecimento, habilidade e atitude — foi possível perceber que poucos(as) professores(as) apresentavam os três elementos simultaneamente. Entre os que declararam conhecer o *Parkour*, muitos relataram não se sentirem preparados para ensiná-lo, como evidencia a fala:

“Não faço ideia de como adaptar, pois nunca ensinei ou vi uma aula de Parkour.” (Fala de professor(a) participante da pesquisa).

Quadro 2: Dificuldade em pensar estratégias

Fonte: Las Casas (2025).

Outros, mesmo sem domínio teórico ou técnico, demonstraram

interesse e atitude positiva:

“Mesmo com pouco espaço, dá pra pensar em formas de adaptar. A escola tem um pátio, uma arquibancada, uma escada... Tudo pode virar oportunidade. Acho que o que falta é a gente se sentir mais preparado.”
(Fala de professor(a) participante da pesquisa).

Quadro 3: Limites e Possibilidades do *Parkour*

Fonte: Las Casas (2025).

Essa disposição sugere que a formação docente continuada é condição essencial para a efetiva implementação do *Parkour* na escola. Como apontam Scopel *et al.* (2020), práticas corporais não hegemônicas exigem suporte didático-metodológico específico, sob pena de permanecerem apenas como referências distantes no currículo.

A preocupação com a segurança foi outro ponto de destaque entre os entrevistados(as), especialmente no que se refere à prevenção de lesões. Como destacam Sehn; Neuenfeldt (2022), essa preocupação é uma das principais fontes de hesitação entre os(as) professores(as) ao considerar a inclusão do *Parkour* no currículo escolar.

“Preciso conhecer maneiras de minimizar o risco de lesões”; “Sinto necessidade de estudar mais sobre as formas seguras de aterrissagem”; “preciso aprender sobre materiais e estruturas seguras para o ensino do Parkour”; “Aplicaria exercícios preparatórios para garantir segurança na prática.” (Falas de professores(as) participantes da pesquisa).

Quadro 4: Percepções sobre segurança

Fonte: Las Casas (2025).

Esse aspecto dialoga com Fernandes; Galvão (2016), que afirmam ser a progressividade e a adaptação dos desafios elementos indispensáveis para uma abordagem escolar segura do *Parkour*.

Em síntese, o conjunto das falas revela uma EFE em trânsito: há desejo de inovação, abertura para o novo e disposição para o desafio,

mas também insegurança, lacunas formativas e ausência de referências práticas. O *Parkour*, nesse contexto, emerge como metáfora da própria condição docente: transitar por espaços estreitos, escalar limites, encontrar rotas possíveis, transformar o obstáculo em impulso.

Como concluem Corrêa (2023) e Capaverde *et al.* (2012), mais do que ausência de infraestrutura ou de condições ideais, o que limita a implementação de práticas como o *Parkour* na escola são os condicionamentos culturais e curriculares que ainda associam a EF a um repertório excludente e repetitivo. A superação desses limites exige escuta, formação, ousadia e, sobretudo, movimento.

Entre saberes e fazeres: competências docentes para o ensino do *Parkour*

A análise das respostas obtidas no questionário aplicado aos(as) professores(as) participantes da pesquisa permitiu uma categorização alinhada à concepção de competência proposta por Zabala; Arnau (2010), que compreende a competência como a articulação entre conhecimento, habilidade e atitude. Essa estrutura foi fundamental para compreender como o ensino do *Parkour* é pensado (ou não) no interior das práticas docentes.

De maneira geral, poucos(as) docentes demonstraram reunir simultaneamente os três aspectos da competência. O mais comum foi a presença isolada de um ou dois desses elementos, o que compromete a efetiva tematização do *Parkour* nas aulas de EF.

Conhecimento sem habilidade ou atitude

Alguns(as) professores(as) demonstraram possuir certo grau de conhecimento sobre o *Parkour*, muitas vezes obtido por meio da mídia ou redes sociais, mas não se sentiam capacitados(as) para ensinar a prática, tampouco demonstravam disposição concreta para implementá-la.

“Conheço por vídeos da internet, mas nunca apliquei.” (Fala de professor(a) participante da pesquisa).

Quadro 5: Conhecimento sobre *Parkour*

Fonte: Las Casas (2025).

Essa situação evidencia um afastamento entre o saber teórico e a prática pedagógica, o que, segundo Scopel *et al.* (2020), é um entrave recorrente na inclusão de práticas corporais não tradicionais, devido à falta de mediações didáticas específicas.

Habilidade sem conhecimento teórico

Em outros casos, observou-se a presença da habilidade prática (domínio corporal ou vivência com movimentos semelhantes), mas sem o suporte de um conhecimento sistematizado sobre o *Parkour* ou sua abordagem pedagógica. Essa dissociação pode comprometer a segurança e a intencionalidade educativa da prática.

“Acho que conseguiria mostrar alguns movimentos, mas não sei se estou ensinando certo.” (Fala de professor(a) participante da pesquisa).

Quadro 6: Insegurança sobre o ensino do *Parkour*

Fonte: Las Casas (2025).

Essa fala aponta para um dilema comum nas práticas corporais alternativas: a falsa impressão de que o domínio técnico é suficiente, sem considerar os elementos pedagógicos, éticos e contextuais que envolvem o ato de ensinar (Fernandes; Galvão, 2016).

Atitude positiva sem formação

Houve também uma quantidade expressiva de respostas que indicavam atitude positiva diante do *Parkour*, com desejo de inovar e interesse

em aprender, mas sem formação ou experiência prévia.

“Me interessa muito, mas não sei por onde começar.” (Fala de professor(a) participante da pesquisa).

Quadro 7: Dificuldade em tematizar o *Parkour*

Fonte: Las Casas (2025).

Esse dado evidencia o papel estratégico da formação continuada, como apontam Alves; Corsino (2013), que defendem processos formativos que valorizem a escuta docente e permitam a experimentação segura de novas práticas corporais.

A competência como articulação potente

Em poucos casos, foi possível identificar a presença articulada dos três aspectos da competência. Esses(as) professores(as) demonstravam familiaridade com o *Parkour*, já haviam aplicado elementos da prática em suas aulas e indicaram estratégias para sua adaptação ao ambiente escolar.

“Já trabalhei movimentos inspirados no Parkour usando bancos e colchonetes. As crianças adoraram. É possível fazer com segurança.” (Fala de professor(a) participante da pesquisa).

Quadro 8: Dificuldade em tematizar o *Parkour*

Fonte: Las Casas (2025).

Essas experiências reforçam o argumento de Corrêa (2023) e Capaverde *et al.* (2012) de que a ausência de infraestrutura não é impeditivo, desde que haja formação, planejamento e criatividade docente.

As análises apresentadas nesta seção evidenciam que o ensino do *Parkour* na EFE não depende apenas da existência de infraestrutura física, mas sobretudo da consolidação de competências docentes articuladas e contextualizadas. O cenário observado entre os(as) professores(as)

da rede municipal revela um campo fértil, mas ainda carente de apoio formativo, de trocas de experiências e de produções pedagógicas que dialoguem com a realidade escolar. A presença isolada de conhecimento, habilidade ou atitude expõe fragilidades que comprometem a efetivação do *Parkour* como conteúdo curricular, ao passo que os casos em que essas dimensões se articulam demonstram que, com o devido suporte, é possível tematizar a prática de forma segura, criativa e significativa. Assim, reafirma-se a importância de processos formativos continuados que potencializem o protagonismo docente e promovam a construção coletiva de saberes sobre práticas corporais inovadoras e conectadas à cultura contemporânea.

Formação para o risco e para o reencantamento

Se há algo que as falas docentes nos ensinaram é que não basta inserir um conteúdo novo no currículo — é preciso formar para o inusitado. O *Parkour*, em sua essência, exige do(a) professor(a) mais do que domínio técnico: exige sensibilidade, escuta, imaginação pedagógica e coragem. Coragem para lidar com o desconhecido, com o medo do erro, com o risco calculado e com a ausência de modelos prontos.

Nesse sentido, talvez o desafio maior não seja o *Parkour* em si, mas a maneira como compreendemos o que significa ensinar práticas corporais “fora da caixa”. Como formar professores(as) para que se sintam autorizados(as) a criar, adaptar, ousar? Como alimentar um currículo que se construa com o corpo inteiro, e não apenas com técnicas e protocolos?

As formações docentes, muitas vezes centradas em transmissões unilaterais e pouco vinculadas ao chão da escola, falham em fomentar a confiança e a autoria pedagógica. O que as falas dos(as) professores(as) nos mostram é que há desejo — mas o desejo está encurralado entre o medo do erro, a ausência de repertório e a cultura escolar do “não pode”. Formar, nesse contexto, não é apenas ensinar um novo conteúdo. É abrir espaço para o movimento, no sentido mais amplo do termo: movimento de ideias, de corpos, de sentidos.

Talvez o que falte sejam espaços contínuos de escuta e experimentação. Lugares em que se possa pensar e sentir junto, testar possibilidades sem

julgamento, ressignificar o papel docente diante do corpo em risco — risco que não é ameaça, mas potência. O *Parkour*, nesse sentido, nos ensina não apenas a saltar obstáculos concretos, mas a reconhecer as brechas, a criar caminhos, a transformar os limites em impulso.

Contribuições para uma EFE fora da caixa

Falar em uma EF “fora da caixa” é evocar, ao mesmo tempo, um gesto de ruptura e de invenção. Não se trata apenas de “inovar” por meio de conteúdos diferentes, mas de questionar as próprias estruturas que delimitam o que pode e o que não pode ser ensinado, de tensionar os consensos sobre o corpo, o movimento e o espaço escolar.

O *Parkour*, nesse sentido, é muito mais do que uma nova prática corporal a ser adicionada ao rol de conteúdos da EFE. Ele é uma provocação. Um corpo que salta obstáculos na cidade desafia, simbolicamente, os muros do currículo. Ao exigir criatividade, adaptação e escuta, o *Parkour* se recusa a ser enquadrado em formatos rígidos. Ele tensiona as certezas, desloca o olhar do(a) professor(a) e convoca uma outra forma de pensar a pedagogia do movimento.

O que a experiência com os(as) professores(as) de São Gonçalo revelou é que há uma sede por reinvenção. Uma vontade de romper com o piloto automático das práticas repetitivas, de acessar outros modos de se relacionar com os(as) estudantes, com o espaço e consigo mesmo(a). O *Parkour*, ao contrário do que se teme, não ameaça a segurança — ele desafia a passividade. Ele exige planejamento, cuidado e, principalmente, confiança no processo educativo como espaço de criação e não de reprodução.

Pensar uma EF fora da caixa, portanto, exige ir além da inserção de conteúdos “diferentes”. É preciso rever o papel do(a) professor(a), repensar as formas de formação, de avaliação e de escuta. É preciso que o currículo seja permeável ao mundo, que o corpo ganhe voz, que o risco seja compreendido como possibilidade, e não como inimigo.

O *Parkour*, enquanto prática e metáfora, nos ensina que todo obstáculo pode ser uma oportunidade. E que a EFE ainda tem muitos muros

a saltar — desde que se esteja disposto(a) a correr, saltar, errar e tentar de novo. Fora da caixa. Dentro da escola. Com os pés no chão.

Mas para que o *Parkour* realmente atravessasse o currículo e se enraíze na escola, é preciso mais do que propostas e reflexões: é preciso prática. É no chão da escola, entre as paredes e os improvisos, entre os limites e as criações, que essas ideias ganham corpo. E foi justamente nesse chão que vivi uma das experiências mais marcantes da minha trajetória docente — quando o *Parkour* deixou de ser apenas tema de estudo e se tornou parte viva da minha prática cotidiana.

Quando o Parkour atravessa a escola (e a professora)

Foi no terceiro bimestre de um dos meus anos letivos que propus às turmas do Ensino Fundamental algo que ainda não constava em nenhum livro didático da rede: o ensino do *Parkour*. Já pesquisava sobre o tema, lia autores, refletia sobre suas possibilidades pedagógicas. Mas, como educadora, sentia que faltava atravessar o corpo, a prática, a escola.

Comecei com perguntas simples: “Você já ouviu falar em Parkour?” “Sabe o que significa?” A maioria associava à acrobacia, a vídeos radicais da *internet*. E foi aí que começamos a desconstrução: o *Parkour* como movimento essencial, como filosofia de superação, como corpo em diálogo com o espaço e com o outro.

Nas primeiras aulas, a curiosidade dava o tom. Usei o que a escola tinha: bancos, cones, cordas, muros e tatames improvisados. Os movimentos começaram tímidos: aterrissagens, rolamentos, equilíbrio. Aos poucos, as crianças passaram a se olhar de outro jeito. Um menino com dificuldade de aprendizagem foi quem melhor equilibrou-se sobre uma mureta; uma aluna introspectiva criou o percurso mais criativo da turma. O *Parkour*, ali, não era espetáculo. Era pedagogia viva.

Encerrei o bimestre com um desafio coletivo: criar percursos com os materiais disponíveis e apresentar aos colegas. Eles nomearam obstáculos, adaptaram movimentos, ajudaram uns aos outros. A escola se transformou — não fisicamente, mas simbolicamente. Havia ali corpos em movimento, mas também em reinvenção.

A seguir, compartilho uma síntese das estratégias que organizei com

base no plano bimestral, como uma inspiração possível para quem deseja dar os primeiros saltos.

Etapas	Estratégia proposta
Abertura	Inicie com perguntas: “O que é o <i>Parkour</i> para você?” “Quais obstáculos você já superou na vida?”
Introdução	Apresente os princípios da prática: superação, controle, segurança e criatividade. Valorize a filosofia e não só os movimentos.
Experimentação	Explore movimentos básicos: aterrissagem (<i>landing</i>), quadrupedia, equilíbrio. Use o mobiliário escolar.
Adaptação	Proponha trajetos simples, adaptados ao espaço escolar e à faixa etária. Trabalhe em duplas ou grupos.
Criação	Convide os(as) estudantes a criarem seus próprios percursos e darem nomes aos desafios.
Reflexão	Ao final, promova rodas de conversa: “O que você sentiu?” “Do que teve mais orgulho?” “O que gostaria de tentar de novo?” “O que você sentiu medo?”

Quadro 9: Sugestões pedagógicas para iniciar o *Parkour* na escola
Baseadas na experiência da autora com turmas do Ensino Fundamental

O *Parkour*, quando chega à escola pelas mãos de professores(as) atentos(as), pode se tornar mais do que um conteúdo: pode ser uma experiência de pertencimento, de autonomia e de reinvenção. Mais do que ensinar uma prática, ensinei — e aprendi — que a escola pode ser

espaço de superação. Para eles. Para mim.

Considerações finais

Este capítulo saltou com os pés no chão da escola e com o corpo em movimento entre vozes, muros e possibilidades. Ao longo do percurso, foi possível escutar professores(as) que, mesmo em meio às ausências — de formação, de segurança, de modelos —, expressaram desejo. Desejo de ensinar diferente. De se arriscar com cuidado. De sair da repetição. De construir outros caminhos com seus(as) estudantes.

O *Parkour*, aqui, foi menos um conteúdo e mais um convite à desestabilização criativa da prática docente. Seu potencial está em tudo que ele desorganiza: a hierarquia do gesto, a previsibilidade do espaço, a ordem do tempo escolar. Saltar sobre bancos e grades é também saltar sobre os limites impostos pelo currículo prescritivo, pelas culturas escolares endurecidas e pelas certezas sobre o que é “ensinar bem”.

Mas foi quando o *Parkour* atravessou minha própria prática — em uma escola pública, com o que havia disponível, com os corpos que estavam ali — que compreendi a real potência do que estava pesquisando. Mais do que estudar o tema, vivi a travessia. Vi alunos(as) se superando, vi criatividade emergir de onde antes havia silêncio, vi o olhar de encantamento de quem, por um instante, acreditou em si. E ali, entendi que toda escuta acadêmica só se completa quando encontra reverberação no cotidiano escolar.

Se há um chamado a ser feito neste fim de travessia, é o de que a EF só poderá ser, de fato, fora da caixa, quando os(as) professores(as) forem autorizados a criar. Quando puderem errar, experimentar, inventar, adaptar — com liberdade e apoio. Quando deixarem de ser apenas executores(as) de conteúdo para se tornarem artesãos(ãs) do cotidiano, abrindo passagens onde antes só havia paredes.

Como no *Parkour*, não se trata de ignorar o risco, mas de se relacionar com ele com presença, técnica, afeto e escuta. O salto é planejado, é construído coletivamente, é atravessado por dúvidas e descobertas. E é justamente isso que o torna pedagógico.

Educar pelo *Parkour* é, em última instância, formar para a vida em

movimento — aquela que exige coragem, consciência corporal, cooperação e reinvenção constante. Que este capítulo seja mais um impulso — entre tantos que seguirão sendo necessários para que a escola se torne, também ela, um espaço de superações.

Referências

ALVES, C. S. R. CORSINO, L. N. O Parkour como possibilidade para a Educação Física escolar. **Motrivivência**, ano XXV, n. 41, p. 247-257, Dez., 2013.

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

CAPAVERTDE, M. R.; MEDEIROS, T. N.; ALVES, S. L. C. Esporte de Aventura nas Aulas de Educação Física: Uma Alternativa ao Alcance dos Profissionais? **Revista Vento e Movimento**, Osório, v. 1, n. 1, abr. 2012.

CORRÊA, E. A. Práticas corporais de aventura na Educação Física escolar. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, p. 113-138, 2023.

FERNANDES, A. V; GALVÃO, L. K. S. Parkour e valores morais: ser forte para ser útil. **Motrivivência**, v. 28, n. 47, p. 226-240, mai./2016.

LAS CASAS, J. **Percepção dos(as) professores(as) sobre o ensino e aplicação do Parkour na Educação Física Escolar**: um estudo exploratório. Orientador: Aldair José de Oliveira. 2025. 151f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

PIROLLO, E. P. **Princípios norteadores de uma proposta de ensino do Parkour**. Campinas, SP: [s.n.], 2015.

SCOPEL, A. J. S. G. *et al.* **Atividades físicas alternativas**: práticas corporais de aventura. Curitiba, PR: Editora Intersaberes, 2020.

SEHN, A. I.; NEUENFELDT, D. J. Práticas Corporais de Aventura na Educação Física Escolar: o que os professores têm a dizer? **Revista Destaques Acadêmicos**, v. 14, n. 2, 2022.

STRAMANDINOLI, A. L. M.; REMONTE, J. G.; MARCHETTI, P. H. Parkour: História e Conceitos da Modalidade. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 11, n. 2, p. 13-25, 2012.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

“TIO, EU AINDA TENHO TRÊS PONTINHOS?” UMA EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO FRENTE A INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

José Guilherme de Andrade Almeida

No princípio, a quadra era sem forma e barulhenta

Ainda lembro das minhas primeiras semanas ministrando aulas de Educação Física no Ensino Fundamental - 1º segmento. Eram dias extremamente intensos, com turmas lotadas e muito animadas por ir para a quadra. Essa animação se traduzia em correria, gritos e confrontos entre os estudantes.

Eu gastava todas as minhas forças para conseguir apenas conduzir a turma no trajeto entre a sala de aula e quadra sem atrapalhar demais as salas, que seguiam tendo aulas com outros professores. Quando em quadra, falar alto não era suficiente para sobrepor o volume das conversas, risos e gozações. Ao chegar em casa no fim do dia, me lançava exausto na cama e, em meio a escuridão, ecoavam em meus ouvidos os gritos ouvidos em quadra.

Na aula seguinte, dialogava com as turmas, fazia combinados na esperança de construir uma relação positiva e fomentar uma postura que me possibilitasse conduzir alguma atividade com qualidade, mas parecia não surtir efeito. Lá no fundo, o desejo de desistir crescia. Ao lado dele, as tentações abafavam os gritos: “E se eu apenas desse a bola para eles jogarem futebol?” Mas a ideia de me render ao modelo de ensino-aprendizagem que tanto critiquei ao longo da graduação doía mais do que a cabeça no fim do dia. Na busca por soluções, nasceu um professor.

E é para falar dessa construção de estratégias pedagógicas na busca por uma dinâmica de aula funcional diante da indisciplina nas aulas de Educação Física no contexto escolar, que escrevo o presente texto. Falando em primeira pessoa, parto das minhas experiências como professor, atuando em escolas públicas dos municípios de São Gonçalo e de Niterói, ambos do Estado do Rio de Janeiro, para compartilhar

alguns caminhos que surtiram efeito positivo no chão da escola.

Enquadrado no modelo de relato, este capítulo aponta para uma relação entre teoria e prática, pensando o processo ensino-aprendizagem a partir da experiência do seu fazer, na busca por uma *práxis* (Freire, 2004). Focalizo aqui a dimensão atitudinal da Educação Física (Darido; Rangel, 2005), dando ênfase a fatos significativos e compartilhando uma estratégia pedagógica testada na prática, com alunos e alunas reais, em aulas regulares, ministradas semanalmente pelo mesmo professor, nos mesmos espaços, com turmas estáveis do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

As reflexões aqui propostas, portanto, não carregam um *status* de análise randomizada. Não há resultados mensurados por técnicas objetificantes, nem quantificação de ocorrências para construir uma percepção de distanciamento da realidade. Do contrário, esse texto é um relato da prática, que a registra e sobre ela reflete, não apenas para produzir teoria, mas para inspirar outros professores e professoras de Educação Física na construção de estratégias significativas e potencialmente efetivas, adaptadas às suas realidades.

Parto, assim, de um problema prático de indisciplina, enunciado aqui na introdução do texto. Faço uma breve parada para contextualizar na teoria a problemática em questão e sigo a viagem para relatar uma estratégia bem-sucedida com minhas turmas, pensando sobre o que ela propõe enquanto *práxis* pedagógica.

As dimensões dos conteúdos na Educação Física

A Educação Física no Brasil (e também fora dele), nas primeiras fases de sua história após a invasão das terras tupiniquins, foi usada por grupos no poder para produzir modos específicos de ser e agir nos sujeitos de sua prática (Betti, 1991; Oliveira, 1983). Digo isso porque, mesmo quando o investimento é construído com foco na dimensão biológica, no aprimoramento da espécie ou na promoção da saúde, há uma produção do sujeito das práticas, isso porque, o ser humano não pode ser dividido em partes, como se o corpo estivesse ali treinando enquanto sua compreensão do mundo, valores e modos de significação

permanecem inertes.

Ao assumir as lentes de Mauss (2003), para quem o ser humano é um ser biopsicossocial, formado por dimensões plurais e interdependentes que não se hierarquizam ou se sobrepõem como estratos, mas que trabalham de modo interdependente, fica fácil perceber que todo investimento sobre o corpo é também um investimento sobre a pessoa como um todo, não agindo apenas nos aspectos motores, mas reverberando em aspectos cognitivos, afetivos, psicológicos, sociais e quantos mais quisermos acrescentar a essa lista.

A própria dicotomia entre corpo e mente, que desde Platão tenazmente nos assedia em pensar atividades que são do campo da intelectualidade em oposição às atividades do campo da matéria, voltadas ao corpo e, portanto, de menos valor, não faz sentido em qualquer análise humana. Afinal, como bem colocou Farnell (1994, p. 934): “corpos não movem e mentes não pensam – pessoas sim”.

É assumindo tal indissociabilidade que diálogo aqui com a proposta de Darido e Rangel (2005), as quais construíram uma organização dos conteúdos da Educação Física que focaliza não apenas o fazer, ou seja, não apenas a dimensão material do ser humano em movimento, mas que aponta para essa visão mais ampla, plural e não-hierárquica do sujeito.

As autoras dialogam com Libâneo (1994) para sinalizar que os conteúdos de ensino implicam em um conjunto de saberes que abarca o saber teórico, o saber prático, valores, hábitos e atitudes, abrangendo tanto questões de organização didático-pedagógica, quanto relacionais.

Propõem, então, uma organização deste conteúdo em dimensões, apoiadas em outra proposta, feita anteriormente por Coll *et al* (2000). São elas: dimensão conceitual, dimensão procedimental e dimensão atitudinal (Darido; Rangel, 2005).

A dimensão conceitual está voltada para o que se deve saber, ou seja, para conhecer os conteúdos da Educação Física (e aqui vou além das brincadeiras, jogos, esportes, ginásticas e danças) e compreender seus trânsitos e valores na sociedade, tanto ao longo da história, quanto na atualidade e em seus variados contextos.

A dimensão procedimental é a dimensão do saber prático, do fazer. É a dimensão que parece ter a hegemonia no dia a dia da Educação

Física, mas que, como sinalizei anteriormente, nunca está afastada da construção do seu sujeito. Afinal, como demonstra Guedes (1997), o saber fazer é também um tipo de conhecimento e não está destituído de um pensar na e sobre a prática.

A dimensão atitudinal, por sua vez, foca não só nos valores e significados dados aos conteúdos e sua prática, mas também nas interrelações construídas a partir dessa prática. E aqui as autoras propõem o incentivo à cooperação, o respeito aos adversários, a valorização do diálogo e da não-violência, além do fomento às atitudes não-preconceituosas (Darido; Rangel, 2005).

Claro, essas dimensões estão sempre em tensão, tanto interna, quanto externamente à Educação Física. Como já dialoguei em trabalho anterior, o lugar da Educação Física escolar é constantemente questionado e, por vezes, sofre a ameaça de perder espaço para outros conteúdos considerados mais importantes e necessários nos projetos formativos governamentais (Almeida; Moraes; Ferreira, 2014).

Para além dos projetos que visam dismantelar a Educação e o lugar de valor da Educação Física no quadro formativo nacional, neste trabalho, chamo a atenção para o modo como a dimensão atitudinal tem ganho novos contornos na atualidade diante de mudanças significativas na sociedade e que reverberam no modo como as crianças e adolescentes se relacionam com seus pares e com os professores e professoras no contexto escolar.

Mais especificamente, aponto aqui os problemas relacionais que parecem efervescer nas aulas de Educação Física escolar a tal ponto que, por vezes, ganham maior centralidade na condução das aulas do que as dimensões conceitual e procedimental. Essa efervescência é sinalizada por Sant'ana (2012) como sendo favorecida pelas próprias características da nossa disciplina, afinal de contas, uma coisa é manter uma certa disciplina com 30 estudantes sentados em suas carteiras com espaços pré-definidos e atividades a serem realizadas no caderno ou no livro didático, outra coisa é construir uma disciplina qualquer no jogo, em contextos de liberdade corporal e/ou de competição.

É partindo dessa problemática que Sant'ana (2012) explorou a indisciplina pela ótica de professores e professoras de Educação Física no

Recôncavo Baiano. Sua pesquisa indica que as principais estratégias adotadas por estes para lidar com a indisciplina nas aulas foram o diálogo, seguido pelo afastamento do estudante das atividades e por maior atenção ao planejamento das aulas. Já Anjos (2023), ao pesquisar professores e professoras no contexto português, sinalizou o uso das seguintes estratégias: apresentar regras de comportamento adequadas; elogio aos bons exemplos de conduta; proporcionar elevado tempo de empenho motor; incentivar a participação e a cooperação; criar um ambiente de segurança pessoal.

Oliveira e Graça (2013), por sua vez, propõem que a construção de um ambiente qualitativo e respeitoso não pode estar baseado unicamente em estratégias de correção e intervenção após incidentes, mas deve incorporar uma dimensão preventiva. Essa dimensão, expressa no estabelecimento de acordos, parece ser adotada em diferentes contextos (Sant'ana, 2012; Caetano, 2014; Pereira; Ferreira; Ramos, 2021; Anjos, 2023).

E se os acordos não forem seguidos? A exclusão da atividade parece ser o poder último dos professores e professoras que, quando não mais detém qualquer possibilidade de intervenção sobre o aluno ou aluna que infringe os acordos, quando o diálogo não surte o efeito desejado, precisam retirá-lo da aula. De certa forma, diante da valorização imprimida pelos próprios alunos e alunas nas aulas de Educação Física, retirá-los das atividades parece ser uma opção ótima e que teria efeito positivo. Mais ainda, em contextos onde se trabalha sozinho com 30 (ou mais) alunos e alunas, precisando dar conta não apenas da situação de conflito em foco, mas de toda a dinâmica de aula, o tempo do diálogo parece ser restrito, e retirar o estudante se apresenta como uma solução rápida e relativamente eficaz.

Contudo, Souza e Costa (2020) relatam um contexto onde a exclusão não reverberou de modo positivo. Por outro lado, galgaram sucesso ao aplicar a estratégia de inclusão valorativa dos alunos e alunas considerados “indisciplinados” nas aulas, dando-lhes funções de destaque nas atividades.

Em complemento, Pereira, Ferreira e Ramos (2021) sinalizam que apenas modificar os conteúdos não resolve, mas se faz necessário tem-

po, paciência e comprometimento. Os autores apontam a necessidade do diálogo em uma condução à reflexão individual e coletiva sobre as posturas adotadas em aula. Mas como fazer isso na prática?

O problema que trago à reflexão é como conduzir os alunos e alunas a respeitar os acordos e as questões dialogadas. Tal questão ganha complexidade quando o contexto de vida dos estudantes incentiva práticas que são diferentes e, por vezes, contrárias aos modos de sociabilidade empregados pela escola. Por vezes, o que foi acordado no ambiente escolar é exatamente oposto ao que se aprende em casa. Logo, estabelecer limites e dialogar pode ser pouco efetivo, especialmente nas turmas mais novas, dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Essa foi a realidade que enfrentei ao pisar no chão da escola e lecionar para turmas do 1º ao 5º ano em escolas municipais de São Gonçalo e Niterói, do Estado do Rio de Janeiro. Antes de contar a experiência advinda dos meus primeiros anos como professor, te convido a conhecer a realidade dessas duas escolas.

As escolas em contexto

Na virada de 2016 para 2017, entrei pela primeira vez em uma escola municipal como professor efetivo. Já havia tido experiências na escola devido ao estágio curricular, em atividades escolares fora do currículo regular da graduação, pela extensão universitários e em projetos de dança. Já havia trabalhado com idades e contextos variados, mas nada me preparou para o que estava por vir.

Essa primeira escola, localizada aos pés de uma comunidade próxima ao centro de São Gonçalo, atende exclusivamente alunos e alunas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Seu público é majoritariamente composto por crianças dessa comunidade e por algumas outras que vivem no entorno. Todas pertencem a famílias de baixa renda. Muitas com envolvimento ou convivência com o tráfico na comunidade. Havia poucos estudantes em distorção idade-série, mas o número daqueles que apresentavam dificuldades com a leitura e a escrita, com o raciocínio lógico-matemático, e com o acompanhamento dos demais conteúdos em sala de aula, era expressivo.

Ao assumir meu posto como professor, já havia uma colega lecionando Educação Física para as 22 turmas da escola, sendo 11 pela manhã e 11 à tarde. Como era a mais antiga na escola, ela escolheu as turmas que gostaria de continuar trabalhando e deixou as demais turmas para mim. Certamente, sua escolha não foi arbitrária e, na fala dos professores de outras disciplinas, eu peguei as “piores turmas da escola”, aqui se referindo ao comportamento e questões de indisciplina.

Em 2018, o município de São Gonçalo instituiu uma “otimização” na carga horária da Educação Física escolar que, na prática, reduziu a carga horária letiva para todas as turmas. Passamos de aulas de 50 minutos para aulas de 45 minutos. A redução no tempo de aulas afetou ainda mais o segundo ciclo (a saber, do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental), que tem apenas uma aula por semana. Como consequência, passei a dividir minha carga horária entre essa primeira escola e uma segunda, menor, com apenas 12 turmas, 6 em cada turno.

Os educandos da segunda escola em São Gonçalo são predominantemente provenientes de um bairro de baixa renda do município. Todavia, o tráfico já não é tão presente no seu cotidiano, o envolvimento familiar com a escola é positivo e o desenvolvimento dos filhos é acompanhado de perto. A escola goza de alto valor entre os responsáveis devido ao discurso da comunidade que a vê como boa, com bom ensino, especialmente por ser pequena. Não por acaso, essa unidade escolar possui posição elevada no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em comparação às demais escolas do município.

Em 2019 assumi uma segunda matrícula, agora no município de Niterói, também no Estado do Rio de Janeiro. Fui alocado em uma escola em bairro nobre da cidade, com 9 turmas em cada turno e que também atende exclusivamente ao 1º segmento do Ensino Fundamental. Devido a sua localização privilegiada, a escola não se resume a um bairro ou comunidade, mas aglutina crianças de diferentes comunidades da região central de Niterói, além de outras que se deslocam de suas moradias com os responsáveis que trabalham no bairro da escola e, portanto, matriculam seus filhos como estratégia para mantê-los próximo ao trabalho. Em Niterói, todas as turmas do 1º ao 5º ano são contempladas com duas aulas de 45 minutos por semana na Educação

Física, além de terem aulas de Artes, Espanhol e Musicalização. Esta escola também goza de um IDEB exemplar, estando entre as melhores no índice dentre as unidades públicas de ensino do município.

Nas três escolas enfrentei problemas variados quanto ao relacionamento interpessoal e o que tem sido chamado de indisciplina escolar.

Me afasto aqui do conceito proposto por Foucault (2011), a saber, a disciplinarização do corpo. O filósofo, ao focalizar a atuação do poder sobre o corpo dos indivíduos, sinalizou um investimento específico a fim de torná-los dóceis e produtivos, controlados e normatizados. Vincular a indisciplina escolar ao termo foucaultiano da disciplinarização, poderia nos fazer pensar a indisciplina como resistência a este investimento biopolítico.

Portanto, sem negar a necessidade de controle e organização do sistema escolar que merece suas críticas em outros textos, no contexto desse relato, proponho pensar indisciplina como todo comportamento que fere a integridade do outro e interfere na condução qualitativa da aula, especialmente vinculado à não observância dos combinados anteriormente estabelecidos no espaço escolar em geral, e para as aulas de Educação Física em específico.

Desse modo, não abordo a indisciplina como um conceito com significado fechado em si, mas sugiro que este deve ser pensado de modo relacional e contextualmente produzido.

A primeira escola, no município de São Gonçalo, foi meu laboratório de aprendizagem docente, de forma que também é o berço da estratégia em foco neste relato para lidar com a indisciplina. As outras duas escolas, uma também em São Gonçalo e outra em Niterói, foram espaços de aplicação e aprimoramento da estratégia e contribuíram para testá-la em diferentes contextos.

O Jogo dos “Três Pontinhos”

Combinados declamados para cada turma no início do ano letivo. Combinados lembrados a cada vez que eram infringidos. Conversas. Saliva. Suor. Tom elevado. Mais diálogos. Aula encerrada mais cedo devido a comportamentos violentos ou pela ausência de atenção na

explicação das atividades. Aula em sala para tentar conter as brigas. Reclamações dos demais professores da escola devido ao barulho excessivo das aulas de Educação Física. Combinados escritos no quadro. Combinados expostos em cartaz. Diálogo. Conversas na sala da direção. Advertência. Diálogo. Advertência. Suspensão. Voltamos à escola. Já é segunda. Começa tudo mais uma vez.

Essa é uma rotina comum para professores e professoras de Educação Física escolar. Essa era minha rotina assim que assumi a primeira escola pública. O ciclo de tentativas e reincidências de indisciplina parecia não ter fim. As estratégias pareciam incipientes.

Foi no diálogo com colegas mais experiências que um *insight* me ocorreu: não bastava falar que os alunos e alunas iriam perder, era preciso demonstrar e ajudá-los a perceber essa perda.

Mudei o discurso. Passei a começar a aula numerando todas as atividades que programei para serem realizadas naquele dia. Geralmente, nas turmas com 1h30 de aula, proponho entre três e quatro atividades, sendo uma mais voltada ao aquecimento e as demais focadas no tema central da aula. A última, quando é possível aplicá-la, se aproxima de uma volta à calma enquanto atividade ou enquanto momento de reflexão e diálogo sobre o que foi vivenciado naquele dia.

Descritas as atividades do dia, seguimos para a aula. Primeira atividade em quadra. Problemas. Gritos. “Tio, Pedro⁵ me empurrou”. “Tio, Maria puxou meu cabelo”. “Tio, Enzo falou palavrão”. Diálogo e mais diálogo, no coletivo, com os envolvidos em cada situação ocorrida, comigo mesmo para não desistir. Com muito custo, iniciamos a segunda atividade. Mais problemas. O sinal toca, a aula acaba. Antes de voltarmos para a sala, lembro à turma que deveríamos ter feito mais uma ou duas atividades e que os problemas de comportamento e relacionamento não permitiram. No final, quem estava perdendo? Eles mesmos, pois deixavam de brincar para resolver impasses e desentendimentos.

A cada semana, repetia essa estratégia. Com o passar do tempo, ela pareceu surtir efeito em grande parte das turmas. A dinâmica das aulas foi ficando melhor e, pouco a pouco, passamos a realizar todo o planejamento em grande parte das aulas, alcançando as três ou quatro

5 Nomes fictícios.

atividades programadas para o tempo semanal de aula.

Contudo, notei que o alcance desta estratégia estava sendo maior nas turmas mais velhas, especialmente de 4º e 5º anos em comparação com as turmas mais novas, do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Buscando possíveis motivos para essa dificuldade, passei a me questionar se a maturidade intelectual e, conseqüentemente, a capacidade de abstração dos meus alunos e alunas nessa faixa etária os permitia alcançar uma compreensão tão ampla quanto a organização de toda uma aula.

Assim, seguindo a estratégia da concretização que embasa o primeiro *insight* aqui relatado, resolvi olhar para as coisas comuns aos meus alunos e alunas e percebi que muitos estavam habituados a jogar no celular ou no videogame. Fiz então a seguinte proposição:

A primeira brincadeira de hoje vai ser o Jogo dos Três Pontinhos. Todo mundo vai começar a aula com três pontinhos. Façam com a mão os pontinhos. Esses pontinhos são como as vidas do videogame. A gente só perde uma vida se fizer algo que a gente já combinou que é ruim, tipo empurrar o amigo, machucar ele por querer ou não prestar atenção ao professor na hora da explicação. Cada vez que fizer algo ruim, perde um ponto, uma vida. O que acontece no videogame quando a gente perde todas as vidas? [Todos gritam: “Perde o jogo”]. Aqui, na aula de Educação Física, perde o dia de aula. Vai ficar de fora, sem brincar. Na semana que vem, começa tudo de novo. Na semana que vem, todo mundo vai ganhar mais três pontinhos e pode voltar a brincar.

Explicado o Jogo dos Três Pontinhos, seguimos para a quadra. Cada vez que um educando apresentava uma atitude negativa, que infringia os combinados, eu sinalizava, indicando que, se repetisse, perderia um pontinho. No caso de reincidência, ele ou ela perdia o primeiro ponto.

Atentos ao ocorrido, muitos vinham me perguntar: “Tio, eu ainda

tenho três pontinhos?” Essa pergunta me oportunizou um rápido diálogo para estimular a reflexão, respondendo com outra pergunta: “Você fez algo de errado?” A criança parava, pensava e logo respondia. Alguns até se delatavam, dizendo que haviam feito algo contra um amigo, muitas vezes, reconhecendo seu erro ou indicando que havia sido “sem querer”. Aqui está a primeira raiz do processo de autorreflexão sobre as atitudes individuais em aula.

E quando um aluno ou aluna perde um ponto? Esse não é o momento da ameaça, mas do convite. Quando identificava um ato negativo, chamava o responsável pelo ocorrido, conversava e buscava entender se ele ou ela já sabiam que aquilo não poderia ser feito. A perda de um ponto, uma vida, era então colocada como uma consequência da atitude tomada, mas que não era em si um problema, já que a criança ainda possuía outras duas vidas. Daquele momento em diante, a maior atenção individual às regras era sensível, no intuito de não perder outros pontos e poder continuar nas atividades em quadra.

Mas, e se alguém perder todos os pontos? Aqui está o momento da tristeza, para mim e para a criança, quando preciso cumprir o combinado do jogo e retirá-la da atividade. Contudo, apenas retirar não me agradava, afinal, mesmo estabelecendo diálogos anteriores, a exclusão não surte bons efeitos. Na prática, a retirada da atividade expõe a criança diante dos seus colegas e nega a ela a possibilidade do aprendizado procedimental e atitudinal da atividade em curso. Assim, passei a adotar uma exclusão parcial.

Ao perder todos os três pontinhos, coloco o aluno ou aluna para fora da atividade por um momento. Aproveito o breve momento de afastamento para reorganizar a atividade e deixá-la funcionando, a fim de ter tempo com o educando posto para fora, em um diálogo mais prolongado⁶. Conversamos sobre o ocorrido, as motivações que levaram às atitudes negativas e as consequências dessas atitudes para ele e para o colega envolvido. Após o diálogo, ofereço a possibilidade de um “ponto extra” para voltar à atividade, chamando a atenção de

6 Ressalto a necessidade de organização da atividade porque, com turmas mais novas, a demanda por intervenções do professor na condução das atividades é muito elevada.

que essa seria a “última chance” daquele dia. Quase todos aceitam a nova chance, geralmente felizes por poder voltar a brincar, contudo, essa volta tende a ser sensivelmente mais atenta e cuidadosa, afinal, era tudo ou nada, tinham apenas uma vida.

Com o passar do tempo, as turmas foram incorporando o Jogo dos Três Pontinhos como uma prática regular. Nem precisava mais explicá-lo no início das aulas. E os próprios alunos e alunas sinalizavam uns aos outros quando uma atitude poderia fazê-los perder um ponto.

Tendo sido uma estratégia bem-sucedida na primeira escola, fui aplicando em cada escola que cheguei e, de modo bastante interessante, ela se encaixou nas diferentes realidades.

Claro, para as turmas mais novas, o entusiasmo é maior com a manutenção dos pontos e para as turmas mais velhas, especialmente o 5º ano, nem sempre essa articulação de jogo fez sentido. Com as turmas mais maduras, há plena possibilidade de diálogo, usando a mesma dinâmica de delimitação dos combinados, indicação das infrações, convite à reflexão, retirada da atividade seguida de diálogo com possível retomada à atividade, sem, necessariamente, mediar esse processo pela ludicidade do Jogo dos Três Pontinhos. No entanto, o modelo de resolução de conflitos pode ser mantido.

Ano após ano de aplicação dessas estratégias em consonância com outras, e o contraste entre a primeira e a segunda metade do ano letivo tem sido sensível em todas as turmas, com redução significativa dos conflitos e melhor andamento das aulas.

Por trabalhar em escolas pequenas, acabei ministrando aulas para as mesmas turmas em anos consecutivos. Algumas, na segunda escola em São Gonçalo, fizeram todo o primeiro segmento do Ensino Fundamental comigo, outras, foram minhas turmas por três anos consecutivos. Como consequência, pude observar o desenvolvimento da dimensão atitudinal, especialmente dos relacionamentos interpessoais de modo prolongado e, a partir desses casos, posso sinalizar que a estratégia surtiu bons efeitos.

Claro, estou aqui falando de uma experiência. Também estou aqui compartilhando uma estratégia que não anda sozinha. Todo o investimento sobre os combinados é fruto de amplos diálogos em sala, comigo,

mas também com os demais professores e professoras, com funcionários de apoio e com a equipe de articulação pedagógica (incluindo aqui diretores, orientadores, etc). Em um ambiente como a escola, o trabalho conjunto é essencial. A escola precisa falar a mesma língua e estar voltada ao pleno desenvolvimento do seu alunado, inclusive na dimensão atitudinal a partir de parâmetros similares. Em outras palavras, o que eu limito na Educação Física não pode ser permitido em sala de aula ou no recreio.

Alguns casos fogem da alçada dos professores e o auxílio da equipe de articulação pedagógica se faz crucial para promover o diálogo com a família e, quando necessário, realizar o encaminhamento da criança para outros especialistas. Há casos em que a indisciplina é a manifestação de um grito de socorro por situações que ocorrem para além dos muros da escola. Nos cabe acolher e ajudar a criança a não se sentir sozinha no mundo, mas sem deixar de conduzir a sua presença e pertencimento a ele de modo saudável.

Não julgo a escola como refém da sociedade. Mas também não a coloco como super-heroína, capaz de salvar toda uma rede de relações sociais que possui agentes com níveis de poder e influência variados. A escola é sim um pilar importante e central nessa rede, mas seu escopo de ação é limitado quando as outras instâncias sociais não caminham em parceria. Logo, o esforço do professor em quadra deve ser articulado com um projeto maior, de apoio e orientação, de garantia de direitos e de intervenções valorativas em áreas sociais como emprego, habitação e segurança. Afinal, a indisciplina é, em última instância, um problema social.

Considerações finais

Como nos diz Paulo Freire (2004), ensinar não é transmitir conhecimento. Da mesma forma, ensinar não é um investimento nos modos de ser e agir dos educandos. Ensinar não é dar disciplina, apesar de tudo isso fazer parte dos processos educativos formais e informais quando se pensa em um sujeito integral, biopsicossocial. Ensinar é criar as possibilidades para a produção e construção de conhecimentos

valorativos, contextualizados e críticos. É possibilitar a construção de um sujeito autônomo, capaz de transitar na sociedade, de pensá-la e (re)construí-la.

Todo processo ensino-aprendizagem é marcado por múltiplas dimensões. Nenhum conteúdo existe restrito ao campo metafísico. Nenhuma prática é capaz de separar a intelectualidade do corpo que aprende, ou das atitudes e sensações que essa prática produz.

Assim, a experiência aqui compartilhada do Jogo dos Três Pontinhos aponta para uma perspectiva de construção da autonomia nos educandos, convidando-os à reflexão sobre suas atitudes. Essa autonomia é pautada (1) na construção de um modelo de ação, aqui materializado nos combinados previamente estabelecidos; (2) no *feedback* diante do não atendimento a esses modelos, materializado na perda dos pontos; (3) na construção de um processo autorreflexivo, materializado no diálogo diante da perda de cada ponto e, em caso último, na retirada da atividade seguida de um diálogo alargado sobre o ocorrido, associado à orientação do educando.

A figura dos pontos, na experiência aqui relatada e testada a longo prazo em três diferentes contextos, sinaliza o potencial que estratégias lúdicas e o investimento no diálogo sobre fatos concretos podem alcançar no contexto escolar, especialmente com os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Longe de propor soluções, busquei aqui propor ideias, provocações. Assim como esta ideia nasceu a partir do diálogo com uma colega regente de turma mais experiente, desejo que este relato impulse espaços de criação e proliferação de estratégias didático-pedagógicas ligadas à dimensão atitudinal, nos mais variados campos de atuação da Educação Física e, especialmente, no contexto escolar.

Referências

ALMEIDA, J. G. de A.; MORAES, A. B. L.; FERREIRA, E; L. A educação física no ensino fundamental primeiro segmento: o papel outsider do componente curricular e do seu professor. **Educ. Puc. [online]**. 2014, vol.19, n.2, pp.175-182. DOI: <https://doi.org/10.1590/edpuc19n2014010>.

ANJOS, N. **Percepção dos Professores de Educação Física sobre comportamentos de indisciplina dos alunos no Ensino Básico e Secundário**. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal, 2023.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

CAETANO, A. O jogo nas aulas de Educação Física e suas implicações no desenvolvimento moral. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 3, p. 783-799, jul./set. 2014.

COLL, C. *et al.* **Os conteúdos da reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DARIDO, S. C.; RANGEL. I. C. A. **Educação Física na escola** - implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FARNELL, B. Ethno-graphics and the moving body. **Man**, n.29, vol. 4, 1994.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 39. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GUEDES, S. L. **Jogo de corpo**: um estudo de construção social de trabalhadores. Niterói: EDUFF, 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**: teoria da instrução e do ensino. São Paulo: Cortez, 1994.

MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac&Naify, 2003.

OLIVEIRA, M. T. M.; GRAÇA, A. (2013). Procedimentos dos Professores Relativamente aos Comportamentos de Indisciplina dos Alunos na Aula de Educação Física. **Millenium**, n. 45, p. 25-43, junho/dezembro, 2013.

OLIVEIRA, V. M. de. **O que é educação física**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PEREIRA, L. A.; FERREIRA, L. A.; RAMOS, G. N. S. Percepções e reflexões de estudantes sobre indisciplina em aulas de educação física. **MOTRICIDADES**: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana, São Carlos, v. 5, n. 1, p. 123–133, 2021. DOI: 10.29181/2594-6463-2021-v5-n1-secesp-p123-133.

SANT'ANA, A. S. S. **A indisciplina na educação física escolar**. Dissertação (mestrado em Educação Física), Centro de Desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, p.149, 2012.

SOUZA, H. F. de; COSTA, J. M. da. A exclusão (normativa) em aulas de Educação Física: enfrentando a indisciplina por meio do modelo de ensino *sport education*. **Rev. Motriviv.**, Florianópolis, v. 32, n. 63, e73650, 2020. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020.e73650>.

O ESPORTE ORIENTAÇÃO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA: O IMPACTO DA SUA IMPLEMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Milton Felisberto Ribeiro Junior

Aldair José De Oliveira

Introdução:

A Educação Física Escolar (EFE), ao longo de sua trajetória, tem ampliado seus horizontes pedagógicos, superando modelos tecnicistas e repetitivos em direção a práticas mais inclusivas, críticas e conectadas à realidade dos(as) estudantes. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça esse movimento ao propor que a EFE valorize a diversidade das manifestações corporais e promova experiências significativas e formativas, alinhadas à construção de uma educação integral. Nesse cenário, as Práticas Corporais de Aventura (PCA) emergem como possibilidades pedagógicas inovadoras, ainda pouco exploradas no cotidiano escolar, mas potentes para o desenvolvimento de competências diversas, como autonomia, cooperação, leitura espacial e educação ambiental.

Entre essas práticas, o Esporte Orientação se destaca por integrar deslocamento físico, tomada de decisão estratégica e interação com o meio. Trata-se de uma modalidade que desafia os(as) participantes a localizar pontos de controle em mapas, utilizando bússolas e raciocínio lógico, em ambientes naturais ou urbanos. Essa combinação entre movimento, planejamento e leitura de território favorece um processo de ensino-aprendizagem interdisciplinar, ativo e engajado. Contudo, sua presença nas aulas de Educação Física ainda é limitada, seja por ausência de formação docente, escassez de recursos ou predomínio de uma cultura esportiva tradicional.

Diante desse contexto, esta pesquisa se propôs a investigar as potencialidades e os desafios da implementação do Esporte Orientação como conteúdo da EFE nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A proposta nasceu da inquietação vivida na prática docente, especialmente diante do desinteresse e da baixa participação dos estudantes frente a conte-

údos repetitivos e pouco significativos. A partir disso, foi desenvolvida e aplicada uma sequência didática com dez aulas teórico-práticas com uma turma do 9º ano, com o objetivo de diversificar o repertório corporal dos alunos, estimular a motivação e fomentar a conexão entre corpo, espaço e natureza.

Este capítulo apresenta os principais aspectos dessa intervenção, discutindo o processo metodológico adotado, os resultados obtidos e as reflexões produzidas ao longo da experiência. Ao lançar luz sobre o Esporte Orientação como ferramenta pedagógica, busca-se contribuir com a construção de uma EFE mais plural, sensível ao território e atenta às necessidades reais dos(as) estudantes.

Fundamentação teórica:

A Educação Física Escolar (EFE) tem passado por um processo contínuo de ressignificação, deixando para trás abordagens tecnicistas e tradicionais para assumir uma perspectiva mais crítica, plural e alinhada à formação integral dos(as) estudantes. Essa mudança é fortalecida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece a importância de um currículo capaz de integrar diferentes manifestações corporais, valorizando a diversidade cultural, social e ambiental presente no contexto escolar. Nesse horizonte, destacam-se as Práticas Corporais de Aventura (PCA), reconhecidas oficialmente como Unidade Temática obrigatória para os diferentes segmentos da educação básica (BRASIL, 2018).

As PCA englobam práticas corporais marcadas por desafios físicos e cognitivos em contextos naturais ou urbanos. Divididas em dois grandes grupos — aventura na natureza e aventura urbana —, essas manifestações corporais dialogam com a imprevisibilidade e a superação de obstáculos, promovendo o desenvolvimento de competências diversas, como a autonomia, a responsabilidade, a tomada de decisões e o cuidado com o meio ambiente (FRANCO; TAHARA; DARIDO, 2018). Nesse cenário, o Esporte Orientação surge como uma proposta inovadora e rica em possibilidades pedagógicas, por reunir deslocamento físico, leitura de mapas e estratégias de navegação em percursos variados.

O Esporte Orientação é uma prática corporal que articula deslocamento em terrenos abertos com a navegação autônoma, feita com o auxílio de mapas topográficos e bússolas. O objetivo é localizar, no menor tempo possível, pontos de controle distribuídos em um percurso previamente traçado. A atividade exige leitura espacial, raciocínio lógico, planejamento estratégico e tomada de decisões em tempo real (SILVA, 2020). Essa complexidade favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais, além de permitir a integração com diversas áreas do conhecimento, como Geografia, Matemática, Ciências e Educação Ambiental (PEREIRA, 2022).

A vivência do Esporte Orientação no ambiente escolar estimula a autonomia dos estudantes, fortalece o trabalho em equipe e promove o protagonismo juvenil. Ao se deslocarem em espaços naturais ou adaptados, os alunos precisam interpretar mapas, definir rotas e lidar com imprevistos, o que estimula competências como a resiliência, a empatia e o pensamento crítico (DECI; RYAN, 2017). Essa prática também se mostra alinhada à proposta de aprendizagem significativa ao conectar o conteúdo escolar à experiência real e sensível dos(as) estudantes, possibilitando o reconhecimento do espaço como território educativo (FREITAS et al., 2023).

Apesar de seu potencial pedagógico, a inserção do Esporte Orientação na escola enfrenta desafios. A ausência de formação docente específica, a carência de materiais (como mapas e bússolas) e a resistência à inovação pedagógica ainda são entraves importantes (SILVA, 2011; ROCHA; DARIDO, 2019). Além disso, a tradição de uma EFE centrada em esportes convencionais dificulta a abertura para práticas menos conhecidas, ainda que estejam previstas nas diretrizes curriculares nacionais. A insegurança de parte dos docentes, somada à falta de apoio institucional, contribui para a baixa presença dessas práticas nas aulas.

Por outro lado, existem caminhos viáveis para sua implementação. A adaptação de espaços abertos nas proximidades da escola, o uso de mapas simplificados e a formação continuada são estratégias que tornam possível a aplicação do Esporte Orientação mesmo em contextos com poucos recursos. Parcerias com clubes de orientação, universidades ou instituições militares também podem auxiliar na construção de

materiais e no apoio técnico à prática pedagógica (FERREIRA, 2021).

Assim, ao integrar corpo, território, natureza e saberes escolares, o Esporte Orientação se consolida como uma proposta capaz de enriquecer o currículo da Educação Física, promover aprendizagens significativas e contribuir para a formação de sujeitos críticos, autônomos e sensíveis às questões sociais e ambientais contemporâneas.

Caminhos Metodológicos:

Este estudo foi conduzido por meio de uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, utilizando a pesquisa-ação como estratégia metodológica principal. Tal escolha foi motivada pelo desejo de articular teoria e prática em um contexto real, envolvendo o professor-pesquisador na proposição, aplicação e análise de uma intervenção pedagógica que respondesse a uma demanda concreta do cotidiano escolar: a necessidade de diversificar o conteúdo das aulas de Educação Física e engajar os(as) estudantes de forma mais significativa.

A investigação foi desenvolvida no CIEP 075 – Jardim Cabuçu, localizado em Nova Iguaçu (RJ), escola da rede pública estadual que atende cerca de 900 estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A unidade conta com dois tempos semanais de Educação Física, com 50 minutos de duração, distribuídos em turmas por turno. A pesquisa concentrou-se em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, composta por 40 estudantes, com idades entre 14 e 16 anos, matriculados no turno da manhã.

A seleção dos(as) participantes foi intencional, considerando o vínculo pedagógico pré-existente com o professor-pesquisador e a viabilidade de acompanhamento contínuo durante o processo investigativo. Todos os procedimentos éticos foram rigorosamente seguidos. Os(as) estudantes assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e os responsáveis legais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Além disso, a direção escolar autorizou formalmente a pesquisa por meio do Termo de Anuência Institucional (TAI). A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme parecer registrado em apêndice da dissertação.

A situação-problema que motivou a intervenção foi identificada ao longo da prática docente do autor: a predominância de conteúdos tradicionais (futebol, vôlei, handebol) gerava baixa participação e desinteresse dos alunos, sobretudo daqueles que não se identificavam com as práticas convencionais de quadra. Nesse sentido, a proposta pedagógica fundamentada no Esporte Orientação surgiu como alternativa para ampliar o repertório corporal, despertar a curiosidade, valorizar o ambiente escolar e fortalecer vínculos entre os estudantes e o território.

A intervenção consistiu na aplicação de uma sequência didática composta por dez aulas, estruturadas com base nos princípios da BNCC e organizadas em torno de experiências teóricas e práticas de Esporte Orientação. As atividades foram planejadas para contemplar desde a leitura de mapas e uso de bússolas até percursos de orientação realizados no espaço escolar e em áreas externas próximas.

Os dados foram coletados por meio de questionários diagnósticos e avaliativos, diário de campo do professor-pesquisador e registros fotográficos. A análise se deu de forma combinada: a parte descritiva dos questionários foi sistematizada por meio de estatística descritiva simples, enquanto os relatos e observações foram tratados pela análise de conteúdo temática, segundo Bardin (2016). Essa triangulação metodológica buscou garantir maior rigor interpretativo, articulando dados quantitativos e qualitativos para compreender os efeitos da prática pedagógica proposta.

Descrição da Intervenção: A intervenção pedagógica desenvolvida neste estudo consistiu na aplicação de uma sequência didática com dez aulas de Esporte Orientação, concebida como um recurso educacional articulado aos princípios da BNCC (BRASIL, 2018) e voltado à promoção de vivências práticas, interdisciplinares e significativas. O material, intitulado “*Navegando Saberes com o Esporte Orientação: Trilha Pedagógica*”, foi elaborado para dialogar com os interesses e realidades dos(as) estudantes do 9º ano, valorizando o território escolar e as possibilidades formativas do contato com o ambiente ao ar livre.

A sequência foi organizada em três blocos principais: (1) introdução e apropriação dos conceitos, (2) desenvolvimento técnico e estratégico,

e (3) vivência prática em campo. Cada aula foi planejada com objetivos específicos, conteúdos conceituais e procedimentais, estratégias metodológicas e instrumentos avaliativos.

No primeiro bloco, o foco esteve na apresentação da proposta e na construção coletiva do interesse pela prática. A Aula 1 introduziu o Esporte Orientação como uma Prática Corporal de Aventura, destacando seus princípios, história e relação com o currículo da Educação Física. Por meio de rodas de conversa e análise de imagens e vídeos, buscou-se despertar a curiosidade dos(as) estudantes e romper com a expectativa tradicional das aulas de quadra. A Aula 2 foi dedicada ao ensino da leitura e interpretação de mapas topográficos, com atividades lúdicas de localização de pontos e identificação de símbolos cartográficos, promovendo o letramento geográfico. Na Aula 3, os estudantes exploraram o uso da bússola e os pontos cardeais, por meio de jogos de orientação espacial no pátio da escola. Na Aula 4 abordou os símbolos do Cartão de Descrição com objetivo de aprender as simbologias dos mapas de Orientação e do cartão de descrição ao desenvolver habilidades para a leitura e interpretação eficaz desses instrumentos.

O segundo bloco concentrou-se no desenvolvimento de habilidades específicas para a prática. A Aula 5 abordou o planejamento de rotas, estimulando a tomada de decisões estratégicas e a gestão do tempo, em atividades em grupo com mapas reais da área escolar. Na Aula 6, os(as) alunos(as) participaram da primeira vivência prática de orientação em campo, em um percurso controlado nos arredores da escola, utilizando mapas simplificados e bússolas. Essa aula teve caráter formativo e diagnóstico, permitindo observar o nível de apropriação dos conteúdos. A Aula 7 revisitou os erros e acertos da prática anterior, com ênfase na construção coletiva de soluções e aprimoramento das estratégias de navegação.

O terceiro bloco foi dedicado à vivência final em campo. A aula 8 Compromisso com a Educação Ambiental: A natureza como espaço de Aprendizagem em que os objetivos propostos foram a Importância da preservação ambiental, relação do Esporte Orientação e o cuidado com espaços naturais por meio de vivências práticas. A Aula 9 consistiu em uma prova prática de Orientação em equipe, realizada num

terreno previamente mapeado em um dos maiores parques urbanos em solo carioca, a Quinta da Boa Vista. Os estudantes organizaram rotas, interpretaram mapas, utilizaram bússolas e trabalharam de forma cooperativa para encontrar os pontos de controle espalhados pelo local. A atividade reforçou a autonomia, a responsabilidade e o espírito de equipe. Por fim, a Aula 10 envolveu o uso de tecnologias digitais, com simulações de navegação em mapas online, ampliando a compreensão dos estudantes sobre as aplicações contemporâneas do Esporte Orientação e seu potencial interdisciplinar. Ao final dessas aulas os(as) estudantes foram submetidos à avaliação e socialização dos aprendizados em que responderam ao questionário avaliativo e participaram de uma roda de conversa, na qual puderam refletir sobre os desafios, aprendizagens e significados da prática vivida.

Durante toda a sequência, foram utilizados recursos como mapas topográficos adaptados, bússolas escolares, vídeos, cartazes, jogos digitais e registros fotográficos. As aulas buscaram articular corpo, espaço e conhecimento de forma integrada, respeitando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos(as) estudantes. Além disso, a proposta valorizou a escuta ativa, a experimentação e o protagonismo, em sintonia com os princípios da aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2003) e da motivação autodeterminada (DECI; RYAN, 2017).

Essa experiência demonstrou que, mesmo em contextos escolares com recursos limitados, é possível implementar práticas corporais diversificadas, adaptadas à realidade dos(as) estudantes e comprometidas com a formação crítica e integral. A sequência didática aplicada não apenas ampliou o repertório corporal dos alunos, mas também contribuiu para o fortalecimento de vínculos com o espaço escolar e com os colegas, consolidando o Esporte Orientação como um conteúdo viável, significativo e inspirador na Educação Física Escolar.

Instrumentos e Análise dos dados:

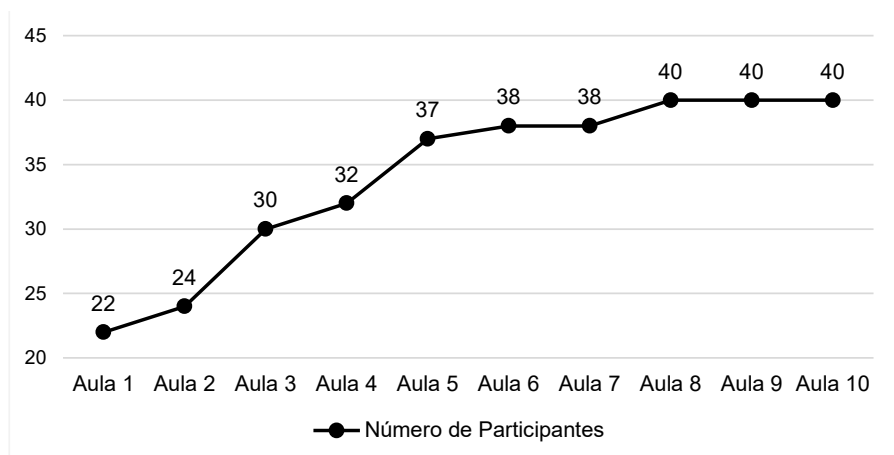
Para avaliar os efeitos pedagógicos da intervenção e compreender a percepção dos estudantes sobre o Esporte Orientação como conteúdo da Educação Física, foram utilizados três instrumentos principais de coleta

de dados: questionários (diagnóstico e avaliativo), diário de campo e registros fotográficos das aulas. A triangulação metodológica permitiu reunir dados de diferentes naturezas — quantitativos e qualitativos — possibilitando uma análise mais ampla, confiável e contextualizada da experiência pedagógica.

O questionário diagnóstico, aplicado na primeira aula, teve o objetivo de mapear o repertório corporal prévio dos(as) estudantes, suas experiências anteriores com as Práticas Corporais de Aventura e o conhecimento (ou desconhecimento) sobre o Esporte Orientação. A maioria dos(as) participantes nunca havia ouvido falar da modalidade e demonstrava uma visão restrita da Educação Física Escolar, limitada à prática de esportes coletivos convencionais, sendo esses dados fundamentais para orientar a abordagem dos conteúdos nas aulas iniciais.

Ao final da sequência didática, foi aplicado um questionário avaliativo, com perguntas fechadas, que permitiram aos estudantes expressarem suas percepções sobre o processo vivido, os aprendizados obtidos e o grau de satisfação com a proposta pedagógica. As respostas às questões objetivas foram tratadas por meio de estatística descritiva simples, permitindo a construção de gráficos que evidenciam a progressão do engajamento e a mudança de atitude em relação à disciplina.

Gráfico 1 – Aumento da Participação ao Longo das Aulas



Fonte: O autor.

Os resultados mostram que a participação ativa dos estudantes passou de 55% na primeira aula prática para 100% na penúltima vivência em campo. Esse aumento expressivo corrobora a ideia de que práticas inovadoras, contextualizadas e desafiadoras, como o Esporte Orientação, despertam maior motivação intrínseca nos(as) alunos(as), conforme aponta a Teoria da Autodeterminação (DECI; RYAN, 2017).

Paralelamente, o diário de campo funcionou como instrumento de registro contínuo e reflexivo sobre o processo. Ao longo das dez aulas, foram anotadas observações sobre comportamentos, falas espontâneas dos estudantes, situações de superação, dificuldades enfrentadas e estratégias pedagógicas utilizadas. Esse material foi submetido à análise de conteúdo temática, conforme Bardin (2016), que permitiu organizar as informações de forma sistemática e interpretativa.

Por fim, os registros fotográficos funcionaram como instrumento de documentação e reflexão. As imagens coletadas durante as atividades serviram como base para a roda de conversa final e contribuíram para consolidar os aprendizados e valorizar o protagonismo dos(as) alunos(as).

Para isso, foram estabelecidas quatro categorias temáticas a priori, inspiradas nos objetivos da pesquisa, nas diretrizes da BNCC e nos aspectos mais recorrentes dos registros empíricos. Essas categorias funcionaram como eixos analíticos que orientaram a leitura e a codificação dos dados qualitativos:

1. Participação e engajamento dos(as) estudantes – Reuniu evidências sobre o envolvimento crescente dos estudantes nas aulas, a disposição para cooperar com os colegas, o entusiasmo demonstrado nas atividades práticas e a quebra de resistências iniciais, especialmente entre aqueles que não se identificavam com os esportes tradicionais.

2. Aprendizagens e percepções sobre o Esporte Orientação – Abarcou falas e atitudes que revelaram os saberes construídos ao longo da sequência didática, como a leitura e interpretação de mapas, o uso da bússola, o planejamento de rotas e a relação com o ambiente escolar e natural. Os(as) estudantes relataram surpresa com a diversidade de aprendizagens envolvidas e com a possibilidade de aprender “de outro jeito”.

3. Desafios e superações durante a implementação – Registrou

os principais obstáculos enfrentados no processo, como a escassez de recursos (mapas e bússolas), o tempo reduzido das aulas, as dificuldades iniciais com conceitos técnicos e a adaptação do espaço escolar para os percursos. Também destacou as soluções encontradas, como a produção artesanal de mapas, o uso de aplicativos digitais e o trabalho colaborativo entre os alunos.

4. Contribuições do Esporte Orientação para a Educação Física Escolar – Reuniu reflexões sobre os impactos da prática no currículo da disciplina, incluindo o fortalecimento da interdisciplinaridade, o estímulo ao pensamento crítico, a ampliação do repertório corporal e a valorização do espaço escolar como ambiente educativo ampliado. Os(as) estudantes destacaram o caráter diferente e desafiador das aulas, mencionando a sensação de liberdade, protagonismo e aprendizado “na prática”.

Essa organização analítica possibilitou uma leitura mais densa dos dados e permitiu compreender que o Esporte Orientação, além de ser uma prática corporal nova para os(as) estudantes, representa uma potente estratégia pedagógica capaz de mobilizar múltiplas dimensões do aprender: cognitiva, motora, socioemocional e ambiental. O cruzamento entre os diferentes instrumentos também revelou uma forte coerência entre os objetivos da sequência didática e os efeitos percebidos pelos sujeitos envolvidos, indicando a eficácia da intervenção no contexto investigado.

Discussão e Resultados:

Os resultados da intervenção pedagógica revelam que a inserção do Esporte Orientação como conteúdo da Educação Física Escolar foi bem recebida pelos(as) estudantes e promoveu impactos relevantes em diferentes dimensões do processo de ensino-aprendizagem. Conforme evidenciado pelos questionários, registros fotográficos e diário de campo, a proposta favoreceu o engajamento, a motivação e a participação ativa, especialmente entre os(as) alunos(as) que historicamente demonstravam desinteresse pelas práticas corporais mais tradicionais.

A crescente participação nas aulas — ilustrada pelo gráfico de ade-

são progressiva — aponta para o potencial do Esporte Orientação em mobilizar a motivação intrínseca, conceito central na Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2017). O envolvimento espontâneo dos estudantes decorreu da possibilidade de tomar decisões, resolver desafios e explorar o ambiente de forma autônoma e cooperativa. Ao se perceberem como agentes ativos do próprio percurso, os(as) alunos(as) experimentaram um sentido de competência e pertencimento que muitas vezes está ausente nas aulas convencionais.

Outro aspecto evidenciado foi a ampliação do repertório corporal. Muitos(as) estudantes relataram nunca ter vivenciado uma prática como o Esporte Orientação, o que reforça o argumento de Darido (2014) sobre a necessidade de diversificar os conteúdos da EFE. A sequência didática proporcionou experiências que integraram movimento, pensamento e território, desafiando os alunos a pensar o corpo para além da performance esportiva, em conexão com a natureza, com os colegas e com os saberes escolares.

A análise qualitativa revelou ainda transformações importantes na postura dos estudantes em relação ao espaço escolar. Locais antes vistos como apenas passagem — como ruas, rampas, corredores e áreas externas — foram ressignificados como território de aprendizagem e descoberta. Essa reconexão com o ambiente está alinhada ao conceito de “espaço educativo ampliado”, proposto por autores como Luz et al. (2023), que defendem a valorização da escola como um campo expandido de experiências formativas.

O trabalho em grupo e a necessidade de cooperação durante as atividades favoreceram o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, escuta ativa, liderança e solidariedade. Essas competências, reconhecidas como essenciais pela BNCC (BRASIL, 2018), emergiram de forma espontânea durante os percursos de orientação, reforçando o valor do Esporte Orientação como prática que integra dimensões cognitivas, motoras e afetivas.

Apesar dos avanços, a prática também evidenciou desafios estruturais importantes. A ausência de materiais específicos (bússolas e mapas detalhados), a limitação de espaços naturais no entorno escolar e a necessidade de planejamento intenso por parte do professor exigiram

adaptações constantes. Esses aspectos confirmam os apontamentos de Silva (2020) e Rocha & Darido (2019) sobre os entraves à implementação das Práticas Corporais de Aventura na escola, especialmente em contextos com infraestrutura precária.

Ainda assim, a experiência demonstrou que, com criatividade pedagógica, apoio da gestão escolar e escuta sensível aos(as) estudantes, é possível implementar propostas inovadoras mesmo em contextos desafiadores. A sequência didática não apenas ampliou as possibilidades da EFE como também inspirou alunos e professores a repensarem seus papéis, seus espaços e suas relações com o movimento, o corpo e a aprendizagem.

Considerações Finais:

A experiência descrita neste capítulo evidencia que o Esporte Orientação pode desempenhar um papel significativo na transformação da Educação Física Escolar, contribuindo para a diversificação dos conteúdos, o fortalecimento da motivação dos(as) estudantes e o desenvolvimento de competências essenciais à formação integral. Ao propor uma prática corporal que alia movimento, tomada de decisão e exploração do território, a intervenção possibilitou vivências ativas, críticas e conectadas ao cotidiano dos alunos.

A sequência didática aplicada demonstrou que é possível implementar práticas inovadoras mesmo em contextos com limitações estruturais, desde que haja planejamento, abertura à experimentação e escuta sensível ao perfil dos(as) estudantes. Os resultados apontam para o potencial do Esporte Orientação como ferramenta de ensino interdisciplinar, promotora da autonomia, da cooperação e da consciência ambiental — aspectos cada vez mais urgentes no contexto educacional contemporâneo.

Apesar dos desafios identificados, como a ausência de formação docente específica e a escassez de materiais, o estudo reforça a viabilidade da proposta e sua capacidade de ser adaptada a diferentes realidades escolares. A partir dessa vivência, destaca-se a importância de investimentos na formação continuada dos professores, no estímulo à

criatividade pedagógica e no reconhecimento institucional das Práticas Corporais de Aventura como conteúdos legítimos e transformadores da Educação Física.

Assim, conclui-se que o Esporte Orientação, para além de uma prática alternativa, é um instrumento potente para promover aprendizagens significativas, valorizar o espaço escolar e fortalecer o vínculo dos(as) estudantes com o conhecimento e com a natureza. Seu uso pedagógico abre caminhos para uma Educação Física mais plural, conectada e comprometida com os desafios do presente.

Como desdobramento da experiência, sugerem-se projetos futuros que envolvam a formação continuada de professores(as) sobre o ensino das Práticas Corporais de Aventura, a construção colaborativa de materiais didáticos acessíveis (como mapas escolares, percursos simulados e bússolas artesanais), e o desenvolvimento de parcerias interinstitucionais com clubes de orientação, universidades e órgãos ambientais. Além disso, propõe-se a ampliação da proposta para outros anos escolares, com adaptações metodológicas que respeitem as faixas etárias e os diferentes níveis de complexidade. Essas iniciativas podem contribuir para consolidar o Esporte Orientação como uma prática pedagógica sustentável, inovadora e profundamente conectada à realidade escolar brasileira.

Referências

ALVES, C. L. S.; ARAÚJO, M. L. B. Práticas corporais de aventura na escola: uma experiência com a Corrida de Orientação no Ensino Fundamental. In: Dornellas, L. C. G.; Rezende, F.; Neves, C. M. **Educação física e suas interfaces: lazer, aventura e meio ambiente**. Guarujá-SP: Científica Digital, 2022.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

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

DARIDO, S. C. **A educação física escolar e a formação crítica dos alunos**. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 36, n. 2, p. 515-530, 2014.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness**. New York: Guilford Press, 2017.

FERREIRA, D. A. **O esporte orientação no contexto da educação física escolar: possibilidades e desafios**. 2. ed. Rio de Janeiro: Appris, 2021.

FRANCO, L. C. P.; TAHARA, A. K.; DARIDO, S. C. Práticas corporais de aventura nas propostas curriculares estaduais de Educação Física: relações com a Base Nacional Comum Curricular. **Corpoconsciência**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 66-76, 2018.

FREITAS, N. C. S. *et al.* Corrida de Orientação: uma visão escolar. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, v. 10, n. 1, p. 28-34, 2023.

LUZ, D. C.; JÚNIOR, W. M.; OLIVEIRA, A. A. B. O Esporte Orientação como componente pedagógico. **J. Phys. Educ.** v. 34, e3422, 2023.

PEREIRA, D. W. Contribuições da Aventura para a Educação Física: caminhos da complexidade. **Connection Line - Revista Eletrônica do UNIVAG**, [S. l.], n. 28, 2022.

ROCHA, R. S.; DARIDO, S. C. **Formação docente e práticas corporais na escola: repensando o ensino de Educação Física**. Campinas: Papirus, 2019.

SILVA, M. C. **Aplicabilidade da Prática Corporal “Esporte Orientação” no Espaço Escolar**. 2020. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), São Paulo, 2020.



UNIVassOURaS