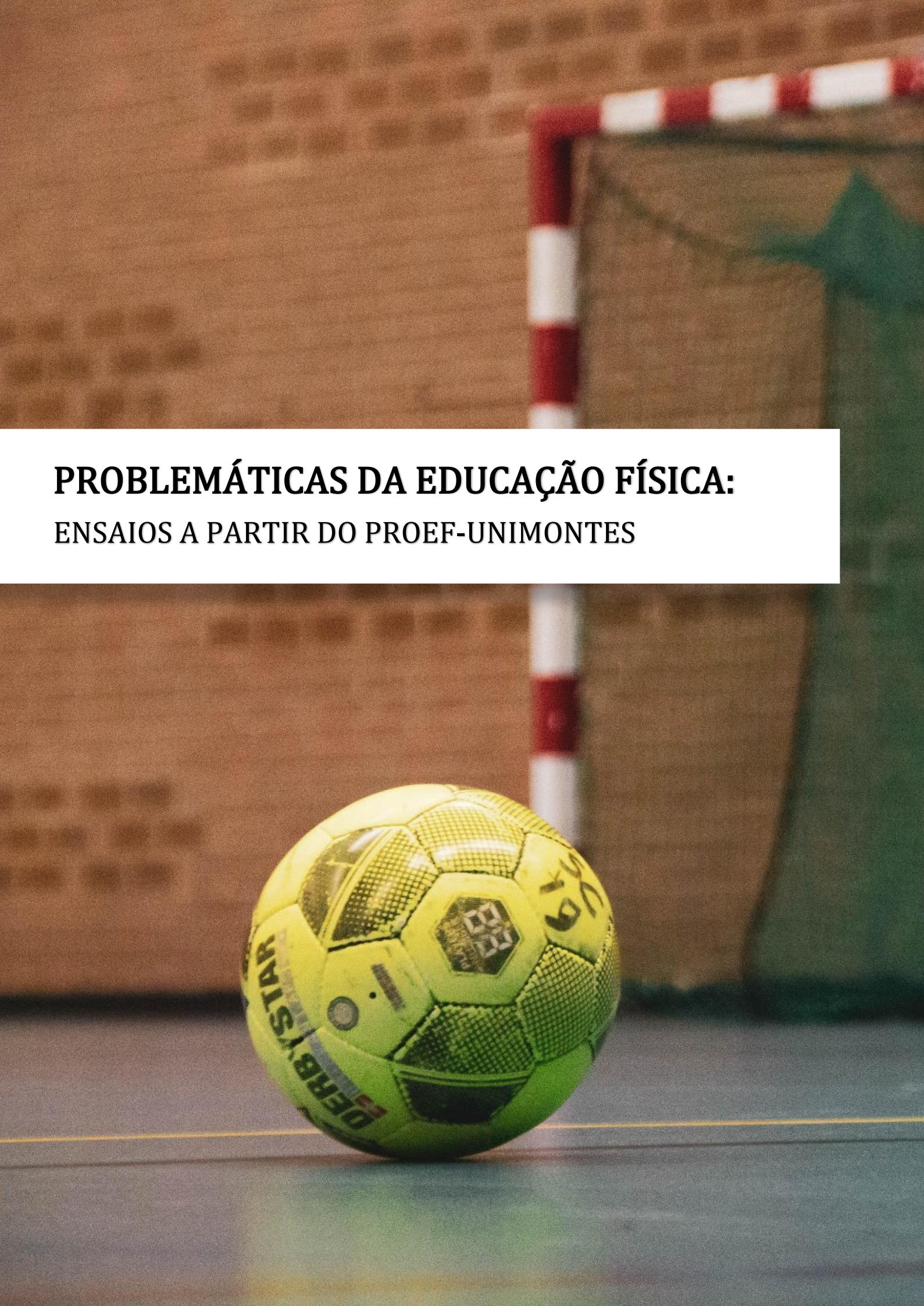


PROBLEMÁTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA:

ENSAIOS A PARTIR DO PROEF-UNIMONTES

Rogério Othon Teixeira Alves
Nayra Suze Souza e Silva
(Orgs.)

PROBLEMÁTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA:

ENSAIOS A PARTIR DO PROEF-UNIMONTES

Montes Claros – MG
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Alves, Rogério Othon Teixeira
Problemáticas da educação física [livro eletrônico]: ensaios a partir do ProEF-Unimontes / Rogério Othon Teixeira Alves, Nayra Suze Souza e Silva. – Montes Claros : Edição Nayra Suze Souza e Silva, 2023.
1.248 Kb

Formato: PDF
ISBN: 978-65-00-72968-9

1. Educação física escolar. 2. Educação básica. 3. Renovação pedagógica.
4. ProEF. I. Silva, Nayra Suze Souza e. II. Título.

CDD-372.86

Sueli Costa – Bibliotecária - CRB-8/5213
(SC Assessoria Editorial, SP, Brasil)

Índices para catálogo sistemático:
1. Educação física 372.86

Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes

Reitor
Wagner de Paulo Santiago

Vice-reitor
Dalton Caldeira Rocha

Pró-reitor de Extensão
Rogério Othon Teixeira Alves

Pró-reitora de Pesquisa
Maria das Dores Magalhães Veloso

Pró-reitor de Pós-graduação
Marlon Cristian Toledo Pereira

Coordenador do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF – Unimontes)
Rogério Othon Teixeira Alves

Coordenador Adjunto do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF – Unimontes)
Vinicius Dias Rodrigues

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 05

Capítulo 1 08

PRÁTICA DO ROLA BOLA: REFLEXÕES SOBRE OS IMPACTOS CAUSADOS NOS ALUNOS E ALUNAS

Capítulo 2 16

“ROLA BOLA”: PONTA PÉ INICIAL É A RENOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Capítulo 3 21

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: REFLEXÕES ACERCA DA DESMOTIVAÇÃO DISCENTE REFERENTE ÀS PRÁTICAS CORPORAIS E A POSSIBILIDADE DE INCLUSÃO POR MEIO DA CAPOEIRA

Capítulo 4 29

GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA POSSIBILIDADE METODOLÓGICA PARA AMPLIAR O ENGAJAMENTO ESTUDANTIL

Capítulo 5 34

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DO JOGO “BALEADO” ATRAVÉS DE PODCAST

Capítulo 6 42

EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POSSIBILIDADES PARA UMA PROPOSTA CURRICULAR DE CONTEÚDOS

Capítulo 7 53

A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E O ENSINO NOTURNO: UM OLHAR SOBRE A CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

Capítulo 8 59

DESCONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: É POSSÍVEL ALCANÇAR A PARTICIPAÇÃO IGUALITÁRIA?

Sobre os autores(as) 67

APRESENTAÇÃO

Este livro, **Problemáticas da Educação Física: ensaios a partir do ProEF-Unimontes**, traz conjunturas expostas por professores e professoras de Educação Física que trabalham no ensino básico da rede pública brasileira e que em 2023 iniciaram o Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF-Unimontes). Os cenários nele revelados refletem o cotidiano de profissionais da educação que lidam diariamente com angústias que circundam o seu ambiente de trabalho e que estão à busca do desenvolvimento necessário para contribuir com a Educação Física escolar brasileira.

Antes de adentrarmos os textos que compoem os capítulos do livro, vale uma introdução: observando o contexto atual da Educação Física, principalmente após tornar-se componente curricular obrigatório na Educação Básica brasileira, havemos de compreender que esta inclusão se constituiu num avanço documental considerável, haja vista a sua constituição história na educação escolar. Contudo, não a livrou de desafios como o desinteresse e a resistência da comunidade escolar na sua execução.

Para além das provocações, a complexidade da compreensão do trabalho da Educação Física escolar também é um entrave, pois, não raramente, a sua finalidade e existência são questionadas na própria estrutura do currículo da educação, tomando proporções que influenciam negativamente na sua aplicação escolar. Afora a dificuldade de entendimento da finalidade da Educação Física, ainda há gargalos conceituais próprios da sua constituição histórica, onde a profusão de tendências e abordagens pedagógicas, em muitos casos, somente confundiram e confundem aos próprios profissionais de Educação Física e a sociedade que dela necessita.

Nesse caminho emergiram os vieses que privilegiaram durante décadas uma Educação Física despropositada, fundamentada na instrução do corpo meramente mecânica, com vistas ao observável e ao concreto, como se através dela não fosse possível influenciar o psicológico e o social por meio do movimento.

Foi nesse cenário que ocorreu o primeiro encontro da primeira turma do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF-Unimontes, nos primeiros meses de 2023, para cursar a disciplina Problemáticas da Educação Física. Como sugere o nome, o planejamento da disciplina transcorreu naturalmente pela exposição individual de panoramas profissionais peculiares que, muito rapidamente, borrou a fronteira diversa do campo de atuação do grupo de mestrandos professores, desnudando a Educação Física na escola onde todos trabalhavam numa personagem singular, quase idêntica, no tocante aos problemas de cada um vivenciados no "chão da quadra" da escola.

Interessante perceber uma situação: como aqueles profissionais, separados geograficamente por centenas de quilômetros, se encontravam na mesma dinâmica histórica da Educação Física, compartilhando situações que os aproximavam de tal forma que um completava a fala do outro, quase em uníssono?

Num ambiente provocativo, todos foram instados a escrever sobre problemas identificadas em seus cotidianos escolares. Assim, nos textos produzidos, percebemos como os mestrandos do ProEF-Unimontes, professores estabelecidos em escolas públicas em diversas cidades, convergem para narrativas aproximadas, perpassando pelo incansável equívoco metodológico do chamado "rola-bola" na Educação Física, tema problematizado nos capítulos 1 e 2, nos artigos *"Prática do rola bola: reflexões sobre os impactos causados nos alunos e alunas"*, de Andréia de Fátima Vieira Silva e Rogério Othon Teixeira Alves; e *""Rola bola": ponta pé inicial é a renovação pedagógica"*, de Cristina Gonçalves Sousa e Silva e Josiane Santos Brant Rocha.

No mesmo viés da convivência professor/estudante na Educação Física escolar, nos deparamos com a necessária reflexão sobre a desmotivação discente para as aulas e a proposição de métodos atrativos de inclusão, utilizando dos jogos da capoeira, do "baleado" e da gamificação. Tais temáticas estão descritas no capítulo 3, em: *"Educação física escolar: reflexões acerca da desmotivação discente referente às práticas corporais e a possibilidade de inclusão por meio da capoeira"*, escrito por Dejanny Martins de Brito e Josiane Santos Brant Rocha; no capítulo 4, no artigo *"Gamificação na Educação Física: uma possibilidade metodológica para ampliar o*

engajamento estudantil", de Paulo Henrique Mendes Veloso e Vinicius Dias Rodrigues; e no capítulo 5, em *"A construção do conhecimento do jogo "baleado" através de uma metodologia ativa: O podcast como ferramenta de ensino"*, de Gleidiene Fernandes Silva e Vinicius Dias Rodrigues.

Numa outra vertente recente da educação básica, dois artigos problematizaram o cenário da Educação Física em relação a sua justificativa na Educação de Jovens e Adultos (EJA), um ambiente escolar novo e complexo que Jéssica Adryane Santos Santana e Rogério Othon Teixeira Alves debateram no capítulo 6, no texto *"Educação Física e a Educação de Jovens e Adultos: Possibilidades para uma proposta curricular de conteúdos"*; e que Paulo Vítor Fonseca e Rosângela Ramos Veloso Silva trouxeram no capítulo 7, no artigo *"A legislação educacional e o ensino noturno: Um olhar sobre a cultura corporal de movimento na educação de jovens e adultos – EJA"*.

Em seguida, abordando uma temática cara e necessária para a Educação Física, Camila Lopes Queiroz e Rosângela Ramos Veloso Silva questionaram, no capítulo 8, o estudo de gênero na escola, debatido no artigo *"Desconstruindo estereótipos de gênero na Educação Física escolar: É possível alcançar a participação igualitária?"*.

Por fim, podemos afirmar que nos artigos que compuseram o livro **Problemáticas da Educação Física: ensaios a partir do ProEF-Unimontes** buscou-se fomentar reflexões críticas e expor partes de situações que angustiam professores e professoras de Educação Física. Profissionais que, neste momento das suas trajetórias acadêmicas, podem extravasá-las textualmente e também respondê-las através das pesquisas originadas no ProEF-Unimontes.

Aos professores de Educação Física que militam semanalmente com problemas similares, fica o convite à leitura!

Rogério Othon Teixeira Alves e Nayra Suze Souza e Silva (Orgs.)

Capítulo 1

PRÁTICA DO ROLA BOLA: REFLEXÕES SOBRE OS IMPACTOS CAUSADOS NOS ALUNOS E ALUNAS

Andréia de Fátima Vieira Silva
Rogério Othon Teixeira Alves

INTRODUÇÃO

Desde a LDB nº. 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a Educação Física tornou-se obrigatória nos currículos escolares da Educação Básica (BRASIL, 1996). No entanto, a Educação Física vem sendo praticada desde a antiguidade por diversos povos e passou por várias mudanças ao longo dos anos. Foi oficialmente incluída nas escolas em 1851, onde possuía o caráter higienista, com base no desenvolvimento da Ginástica (BENVEGNÚ JÚNIOR, 2011). Sobre a perspectiva higienista, Darido (2003, p. 1) discorre que "a preocupação central é com os hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento do físico e da moral, a partir do exercício".

Após isso momento da história, o país entrou no militarismo, onde as escolas tinham o papel de formar indivíduos para a guerra e combate (BENVEGNÚ JÚNIOR, 2011). E "a Educação Física escolar militarista tinha como função primordial responder às necessidades históricas do país, modificando-se ao longo do tempo e adequando-se às necessidades do povo brasileiro" (BENVEGNÚ JÚNIOR, 2011). Posteriormente, após as guerras, aconteceu o momento que ficou marcado como Esportivização da Educação Física.

> Assim, o termo esportivização constitui um processo no qual os passatempos, divertimento, brincadeiras e jogos passam a assumir uma prática institucionalizada denominada desporto. E esse fenômeno acabou por ocupar as aulas de Educação Física, quando o esporte passou de um conteúdo a ser escolarizado a um conteúdo exclusivo, sendo gerador de uma nova forma de organizar o conhecimento, os espaços, tempos e relações sociais dentro e fora da escola (BENVEGNÚ JÚNIOR, 2011).

Ou seja, nesse momento da história, tinha-se uma Educação Física voltada

basicamente para o ensino de esportes, em busca inclusive do alto rendimento, para representação do país em competições.

> Nesse momento da história, o esporte passou basicamente a ser sinônimo de EF escolar, tendo as aulas o propósito de treinamento de equipes esportivas, caracterizando o período esportivista. Além disso, o conteúdo esportivo, na maioria das vezes, restringia-se às quatro modalidades convencionais – basquetebol, futebol, handebol e voleibol (BARROSO, 2020, p.86).

Esse momento perdurou até os anos 80, quando enfim surgiu o Movimento Renovador da Educação Física, que foi quando começaram a surgir críticas e uma profunda crise de identidade sobre o real papel dessa disciplina na escola. A partir desse movimento é que aconteceram importantes mudanças e atualização na definição de Educação Física escolar (BENVEGNÚ JÚNIOR, 2011).

A partir dessas mudanças que aconteceram na Educação Física escolar, foi se desenvolvida várias linhas e tendências de atuação. Além disso, conta também com documentos norteadores, que tem o intuito de auxiliar ou dar mais clareza ao(a) professor(a) para sua atuação, como os PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais, CBC's – Currículo Básico Comum, e o mais recente, a BNCC - Base Nacional Comum Curricular.

De acordo com este último documento (BRASIL, 2018), a Educação Física conta com práticas corporais sistematizadas e organizadas em seis Unidades Temáticas para serem abordadas durante todo o ensino fundamental de acordo com cada etapa de ensino. Essas Unidades Temáticas são: Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura. Dentro dessas Unidades Temáticas existem incomensuráveis modalidades e temas para serem trabalhados, portanto inúmeras possiblidades de atuação docente.

No entanto, o que podemos observar tanto no cotidiano como em estudos de diferentes lugares, é que ainda temos uma realidade muito voltada para a esportivização, onde a prática é voltada, ora para treinamento esportivo, ora para o rola bola. Como ressalta González (2020), que apesar da esportivização ser uma perspectiva vivenciada especialmente dos anos 70 a 90, ainda hoje, após várias atualizações, continua orientando a prática de muitos(as) professores e professoras dentro das escolas.

Diante dessas observações, e a partir da experiência prática, julgamos

importante analisar mais a fundo a partir de trabalhos científicos já publicados, sobre o rola bola e os prejuízos causados por essa prática. Por isso, temos como problema desse ensaio: Quais são os impactos do rola bola nos alunos e alunas da Educação Básica?

Impactos do rola bola nos alunos e alunas

González (2020) define o rola bola como uma prática onde não há intervenção do professor ou da professora, onde os(as) alunos(as) escolhem a atividade (geralmente Futsal), as meninas praticam outra atividade ou se excluem, os(as) mais habilidosos(as) escolhem o time, os alunos ou alunas que não desejarem realizar a aula se ausentam tranquilamente, e até mesmo o(a) próprio(a) professor(a) se ausenta deixando que os(as) próprios(as) alunos(as) se organizem. Corroborando com esse autor, Barroso (2020, p. 93) explana:

> Em síntese, no nosso entendimento, esse tipo de procedimento trata-se do professor oferecer aos alunos o material escolhido para que os mesmos realizem atividades ou para realizarem outras escolhas no tempo destinado à aula (conversas de cunho informal, estudarem para avaliações de outras disciplinas, entre outras possibilidades). Na opção da escolha do material, na maioria das vezes, os alunos optam pela bola de futebol, seguido pela bola de voleibol, para realizarem jogos dessas modalidades. Nesse contexto, em muitas situações, o professor limita-se à organização das equipes e, quando muito, à arbitragem dos jogos. Realidades como essas nos levam a afirmar que o professor deixa de exercer a sua função primordial, não havendo a caracterização do ato de ensinar, destinando-se o profissional a ser um administrador do material e organizador de jogos.

Ou seja, as aulas de Educação Física rola bola, são apenas prática pela prática, sem abordagens conceitual ou atitudinal, simplesmente voltada para a procedimental, afim de ocupar o tempo dos(as) alunos e alunas, ou até mesmo como um tempo livre para os(as) alunos(as) descansarem das atividades das outras disciplinas.

Ao não diversificar os conteúdos e focar em apenas um, é deixado de lado a grandiosidade de outros conteúdos e temas que podem e devem ser desenvolvidos nas aulas de Educação Física. Como citado acima, geralmente a escolha é pelo Futsal, e por vezes o Vôlei, sempre de forma livre, sem a intervenção do(a) professor(a). Ou seja, apenas o conteúdo Esportes se apresenta nas aulas de Educação Física, e de forma rola bola, o que impede os(as) alunos e alunas a

conhecerem e vivenciarem outras práticas corporais presentes na disciplina.

Com isso, “a Educação Física, em função da ênfase esportiva, tem deixado de lado importantes manifestações culturais produzidas ao longo da história da humanidade, como as danças, as lutas, as práticas corporais de aventura, os jogos.” (DARIDO; GONZÁLEZ; GINCIENE, 2020, p. 119-120).

Ao se tratar da prática do rola bola, em que não há intervenção do(a) professor(a), desenvolvimento e diversificação de conteúdos, abordagens de temas geradores de reflexão e discussões, nem a própria prática do futsal (ou outra que esteja sendo realizada da mesma forma) não está sendo desenvolvida como poderia e deveria e, sendo assim, não está somando no desenvolvimento psicomotor, moral, ético, social, cultural etc., do(a) aluno(a).

> Nessa perspectiva, cabe à EF a tarefa de tratar das práticas corporais enquanto conteúdos escolares, entendendo o esporte como um deles, mas não o único, pois os jogos, as ginásticas, as lutas, as danças, as práticas corporais de aventura fazem também parte do universo de conhecimentos do qual o componente é responsável (BARROSO, 2020, p. 87).

As autoras Silva e Ramalho (2021) corroboram com essa ideia, pois enfatizam que o ensino do esporte é importante para a Educação Física escolar, no entanto, não deve se limitar somente a ele, pois esse componente curricular tem outros diversos conteúdos que ajudarão o(a) aluno(a) a agregar mais conhecimento, enriquecendo seu repertório motor, cultural, social e demais aspectos da área.

A partir dessas práticas corporais, sabemos que o aluno e a aluna desenvolvem aspectos como a psicomotricidade, a moral, a ética, a sociabilidade, a culturallidade. Em contrapartida, entendemos que com a privação dessas práticas a criança e o adolescente tenha prejuízos com relação a esse desenvolvimento.

De acordo com Barroso (2020), um dos impactos decorrente da prática da Educação Física rola bola, é a desvalorização da disciplina, tanto pelos(as) alunos e alunas, como por toda a comunidade escolar. Isso é algo que conseguimos observar claramente, pois, ao tentar desenvolver conteúdos sistematizados e planejados em uma escola onde a cultura do rola bola sempre esteve presente, encontramos inúmeras dificuldades, pois os(as) alunos e alunas não veem a Educação Física como uma disciplina importante como as demais, e que deve ser realizada de maneira séria.

Na maioria das vezes, não veem obrigatoriedade e sim como “faz quem quer”.

Além disso, existe a desvalorização e até menosprezo por porte dos(as) professores(as) de outras disciplinas e/ou direção, o que prejudica a prática do professor e da professora que quer desenvolver um trabalho bem estruturado.

O mesmo autor traz um segundo impacto negativo, que é o fato de os estudantes serem privados de aprender e vivenciar a grande gama de conhecimentos que a Educação Física possui, inclusive do próprio esporte que está sendo desenvolvido exclusivamente de forma procedimental e sem intervenção do(a) professor(a) (BARROSO, 2020).

Silva e Ramalho (2021) corroboram com essa ideia:

> Alertamos que os(as) professores(as) devem estar atentos(as) a desenvolverem uma diversidade de conteúdos possíveis e com um intuito pedagógico, pois a Educação Física é uma disciplina rica em assuntos e, quando os(as) discentes ficam restritos apenas a alguns (sejam eles esportes ou qualquer outro conteúdo), estão privando seus(suas) alunos(as) de desenvolverem mais possibilidades físicas, cognitivas e sociais. Os(as) estudantes estão sendo privados de conhecer e experimentar a cultura corporal em toda a sua amplitude e diversidade.

A partir do desenvolvimento de um conteúdo, de forma exclusivamente procedimental, focado apenas no movimento, e/ou de forma livre, em que os(as) alunos(as) escolhem o Futsal e apenas os mais habilidosos participam, o (a) professor deixa de cumprir seu papel de mediador e de proporcionar a esses estudantes conhecerem a variedade de conteúdos que existem dentro da Educação Física.

Com isso, vem outro impacto do rola bola, que é a percepção que os(as) alunos e alunas tem da Educação Física escolar, como vemos nos estudos de Silva e Ramalho (2021), onde de acordo com a estruturação e desenvolvimento dos conteúdos nas aulas de Educação Física, quanto mais conteúdos foram desenvolvidos, mais os(as) alunos e alunas tinham uma visão mais abrangente e próxima do que é a Educação Física escolar. E quanto menos conteúdos foram desenvolvidos, mais carente foram suas definições, chegando a ser definida apenas como práticas voltadas para o esporte.

Além disso, essas autoras ainda trazem outros impactos negativos da priorização de alguns conteúdos em detrimento de outros:

> Acreditamos que os(as) alunos e alunas saiam prejudicados(as), uma vez que a priorização de alguns conteúdos em detrimento de outros (sendo ele o Esporte ou não), interferirá nas experiências vivenciadas

> por eles(elas), refletindo negativamente na sua formação, tanto em seu repertório motor quanto em outros aspectos, como nas relações interpessoais. Sendo assim, impedem o acesso ao que é direito dos estudantes: o acervo da cultura corporal, cuja responsabilidade é do(a) professor(a) de Educação Física (SILVA; RAMALHO, 2021).

Ou seja, a prática do rola bola, traz prejuízos tanto em aspectos motores, com a carência de práticas corporais, o que impede de ter uma gama maior no seu repertório motor; quanto nas relações interpessoais, uma vez que durante as aulas de Educação Física é o momento em que os(as) alunos e alunas mais interagem e expressam seus sentimentos e ideias, ou pelo menos deveria ser.

González (2020) aponta a prática do rola bola como prejudicial para alunos e alunas, uma vez que a partir dela, somente os(a) mais habilidosos(as) irão participar das aulas, e os(as) menos habilidosos(as) serão excluídos(as), bem como a maioria das meninas optarão por não participarem, ou se quiserem participar, serão excluídas da mesma forma. Ou seja, a “aula” ficará restrita apenas a uma pequena parcela de alunos(as), sendo desmotivante e desinteressante para os demais.

O mesmo se pode observar nos estudos de Spolaor e Nunes (2020), onde as meninas são excluídas das práticas, bem como os meninos homossexuais, e apenas os mais habilidosos participam do Futsal, ficando o primeiro grupo sentados, ou alguns(as) por vezes, brincando com uma bola de vôlei sem compromisso. “Percebe-se aqui que, de algum modo, o rola bola contribui para reforçar e, assim, fixar, o vôlei como representação de prática corporal vinculada à identidade do gênero feminino e a da homoafetividade masculina” (SPOLAOR; NUNES, 2020).

Ou seja, observamos que o rola bola, além de propagar a exclusão de uma grande parcela dos(as) alunos e alunas, ainda é disseminador de preconceito entre os pares, que não aceitam as diferenças e a participação dos colegas, e estes não se sentem inseridos no grupo e se afastam como forma de se proteger de ser motivo de chacotas.

Além disso os autores relatam que a prática do rola bola deixa de trabalhar questões essenciais nessa faixa etária da adolescência, que seriam as questões raciais, sexuais e principalmente, estética, muito presente nesse contexto (SPOLAOR; NUNES, 2020). “O rola bola também incorre na ausência de ações que se preocupam com a vigilância, o controle, a modelagem, a correção dos corpos de meninos e meninas” (SPOLAOR; NUNES, 2020). Ou seja, deixa de trabalhar temas que são pertinentes ao campo da Educação Física, já que essa disciplina tem como principal

elemento de ensino, o corpo e o movimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho apresentamos de forma sucinta alguns dos impactos negativos que a prática do rola bola, desencadeia nos(as) alunos e alunas. Observamos que é nítido o quanto os(as) discentes perdem ao terem aulas de Educação Física desestruturadas, não sistematizadas e sem a intervenção do(a) professor(a), tanto nas questões motoras, como também nas relações interpessoais e na formação dos valores éticos e morais.

Entendemos a prática do rola bola como um erro grave do professor ou da professora de Educação Física, que de forma consciente (ou inconsciente) é irresponsável com o desenvolvimento de seus(suas) estudantes. A Educação Física está na escola para a partir das práticas corporais e suas manifestações, formar cidadãos críticos, éticos e reflexivos, assim como os demais componentes curriculares da Educação Básica. E o(a) professor(a) de Educação Física ao desenvolver aulas rola bola, automaticamente não está somando no desenvolvimento desses cidadãos de forma positiva.

Entendemos que essa prática vem sendo algo cultural nas escolas, e por isso há uma grande dificuldade para reverter esse cenário. Mas é preciso que continuemos a tentar desenvolver da melhor maneira possível os conteúdos e temas ricos e grandiosos que a Educação Física oferece.

Salientamos a importância de aulas bem estruturadas e sistematizadas com práticas inovadoras voltadas para além dos aspectos procedimentais, observando também os atitudinais e conceituais, pois somente assim, conseguiremos somar positivamente no desenvolvimento integral de nossos(as) alunos e alunas, além de construir um cenário diferente na Educação Física escolar, ganhando mais espaço, respeito e reconhecimento.

REFERÊNCIAS

BARROSO, A. L. R. Inquietações no tratamento do esporte na Educação Física escolar. In: ALBURQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S. (Orgs.). **Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no PROEF**. São

Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

BENVEGNÚ JÚNIOR, A, E. Educação Física escolar no Brasil e seus resquícios históricos. **Revista de Educação do IDEAU, Getúlio Vargas**, v. 6, n. 13, p. 1-15, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

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

DARIDO, S. C.; GONZÁLEZ, F. J.; GINCIENE, G. O afastamento e a indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física escolar. In: ALBURQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S. (Orgs.). **Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no PROEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

GONZÁLEZ, F. J. Educação Física Escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. In: ALBURQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S. (Orgs.). **Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no PROEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

SILVA, A. F. V.; RAMALHO, C. C. Educação Física Escolar–uma percepção das (os) ex-discentes de uma escola estadual norte mineira. **Revista Educar Mais**, v. 5, n. 3, 2021.

SPOLAOR, G. C.; NUNES, M. L. F. Rola bola: dispositivo que produz guetos culturais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 3, n. 4, p. 623-637, 2020.

Capítulo 2

“ROLA BOLA”: PONTA PÉ INICIAL É A RENOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Cristina Gonçalves Sousa e Silva
Josiane Santos Brant Rocha

INTRODUÇÃO

Estamos em um momento desafiador para educação. Fala-se sobre uma educação de qualidade, sobre valorização dos profissionais e sobre uma perspectiva nova de ensino aprendizagem. A educação física aprendida nas universidades há anos atrás, tem se transformado, saindo do tecnicismo, do esportivismo e vindo para a cultura corporal do movimento.

Nesse contexto, verificamos diversas problemáticas da educação física como: a renovação pedagógica, a relação entre a teoria e a prática, os aspectos legais da educação física, a indisciplina e afastamento dos estudantes, as dificuldades relacionadas ao ensino dos esportes, as questões de gênero na Educação física escolar, dentre outros. Ao mesmo tempo que temos essas dificuldades ou problemas na educação física, devemos pensar que os alunos têm direito de aprender, o professor o compromisso de ensinar e o Estado e a Sociedade dar condições para que isso seja possível.

Mas como encontrar soluções para esses problemas enfrentados? Esse capítulo, busca refletir sobre a renovação pedagógica tão necessária, trazendo os conhecimentos científicos para a prática da sala de aula, contextualizado ao momento em que vivemos, dando um ponta pé inicial, para que a educação física não fique apenas na bola rolando, ou, no “rola bola”. Assim, com esse capítulo objetiva-se problematizar os fatores que, de forma isolada ou combinada, propiciam que alguns professores ofereçam o “rola bola” em lugar de aulas, enquanto outros invistam na proposição de aulas orientadas à construção de uma Educação Física renovada.

A contribuição da Educação Física na escola

Nunca se falou e pensou tanto sobre a educação. É importante lembrar que a educação é um fenômeno social e universal e está subordinada à estrutura e dinâmica das relações entre classes, que lhe faz exigências, define objetivos, fornece condições e meios de ação. Nesse contexto, assim como em outras disciplinas encontra-se a Educação física.

Para Barroso 2020, cabe à Educação Física a tarefa de tratar das práticas corporais enquanto conteúdos escolares, entendendo o esporte como um deles, mas não o único, pois os jogos, as ginásticas, as lutas, as danças, as práticas corporais de aventura fazem também parte do universo de conhecimentos do qual o componente é responsável e deve ser trabalhado na escola. Sendo assim, entendemos que a educação física, como componente curricular, deve responder pelo caráter republicano da instituição a que se vincula, no modo de tratar os conteúdos que dizem respeito. Isso implica não se limitar a reproduzir os sentidos e significados presentes nas diferentes manifestações da cultura corporal de movimento, mas tematiza-los, desnaturaliza-los e evidenciar a pluralidade de sentidos e significados que os diferentes grupos sociais podem dar a eles (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009).

Observando o que é a educação física e o que ela tem representado, entendemos que a área de Educação Física Escolar vive uma espécie de transição no tocante a sua prática pedagógica. Essa transição, de acordo Fensterseifer e Silva 2011, poderia ser caracterizada como um movimento de aproximação da Educação Física com os propósitos da escola, ou seja, a Educação Física escolar estaria buscando elementos para construir uma prática pedagógica não mais centrada no exercitar-se, mas na aquisição de novos conhecimentos relacionados às manifestações da Cultura Corporal de Movimento. Em outras palavras, como componente curricular, seria papel da Educação Física problematizar prática e teoricamente a cultura corporal de movimento. A grande questão, que trata esse ensaio é: onde estão os professores de educação física escolar? Como eles tem atuado? Porque possuem tanta dificuldade em atualizar suas práticas pedagógicas? Como tem sido a visão da educação física escolar para a comunidade escolar?

De acordo com González (2020), as “atuações docentes”, a forma que os professores de Educação Física agem em suas aulas, podem ser definidas em três grandes categorias caracterizadas na Educação Física Escolar por: (a) práticas

tradicionais, (b) o abandono do trabalho docente (ou desinvestimento pedagógico) e (c) práticas inovadoras.

Segundo Machado *et al*. (2010):

> “Um dos fenômenos que mais chama a atenção no panorama atual da prática pedagógica em Educação Física nas nossas escolas é que muitos professores resumem sua ação a observar os seus alunos na quadra enquanto eles realizam atividades que eles mesmos escolheram ou, então, aquelas que são possíveis em função do tipo de equipamento e material existente (quase sempre futebol ou futsal, queimada ou mesmo voleibol). Em alguns contextos, esses professores são conhecidos como professores bola e, em outros, como professores rola-bola. São expressões pejorativas utilizadas para caracterizar (e caricaturar) a prática de professores de Educação Física que, por conta de uma série de fatores, muitas vezes, fica reduzida ao ato de distribuir os materiais didáticos aos alunos e sentar-se à sombra para, por exemplo, ler o jornal.”.

Pode se observar que esse fenômeno, tem tomado conta das escolas e prejudicado a Educação Física Escolar, gerando vários outros problemas e dificuldades para sua prática. São vários os fatores que levam a essa condição, entre eles podemos citar a baixa remuneração, a falta de conhecimento da escola sobre a Educação física e a cultura corporal do movimento, a falta de cobrança por parte da equipe gestora na escola, o não comprometimento do professor e o desinvestimento pedagógico (GONZÁLEZ, 2020).

Sobre o desinvestimento pedagógico, Fensterseifer (2011), afirma que devemos entender que a formação do professor é um ato contínuo, não termina ao concluir a graduação, ou qualquer outra etapa de seu processo formativo; entende-se “processo”, por toda sua trajetória profissional, que é, portanto, singular. No caso da Educação Física Escolar acredita que estudos acadêmicos, de caráter teórico ou prático, são válidos à medida que oferecem subsídios para que o professorpossa refletir sobre sua prática e fundamentá-la teoricamente, contribuindo, dessaforma, para que consiga justificar e/ou defender suas ações pedagógicas frente àcomunidade escolar.

Por outro lado, Machado (2010) destaca que devemos entender que a compreensão do estado de desinvestimento pedagógico está orientada pelo pressuposto de que a prática pedagógica deve ser entendida como uma construção que envolve, entre outras coisas, as crenças, as motivações, as tensões e as conquistas próprias da formação humana dos professores. Nesse sentido,

compreender a falta de renovação pedagógica implica, também, avaliar como se articulam os projetos de vida pessoal e profissional dos professores e o próprio ambiente de trabalho.

As variáveis são muitas, os questionamentos, observações, problemas relacionados à Educação Física Escolar são inúmeros e envolvem diversas variáveis. As respostas não são pontuais. Muito se tem a analisar, questionar, descobrir e pesquisar. Indica se que tudo passa pela disposição social do professor, atualizadas no contexto do trabalho e local no qual está inserido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca pelo conhecimento e desenvolvimento do professor, suas convicções, seu despertar, pode acontecer em qualquer momento. O conhecimento liberta e trás novas perspectivas, para aqueles que acreditam e tem um propósito maior. Acredito, que para muitos professores, a falta de investimento e respeito da escola, de políticas públicas, de tempo para estudar e planejar, a remuneração, tem feito com que abandonem a paixão, a convicção e o entusiasmo para desenvolver novas práticas.

Por fim, por experiência vivenciada nesses anos de docência, em pouco mais de dois meses de mestrado, já consigo observar e perceber, o quanto novos conhecimentos tem feito repensar a minha própria prática pedagógica. Sendo assim, a busca por conhecimento e renovação pedagógica é uma atitude essencial do profissional que pode melhorar seus planejamentos, posicionamentos, ações e comportamentos. Somado a esses elementos subjetivos, a formação de valores, de forma intencional e sistematizada é função do professor que está inserido na escola.

REFERÊNCIAS

BARROSO, A. L. R. Inquietações no tratamento do esporte na Educação Física escolar. In: ALBURQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S. (Orgs.). **Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no PROEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

FENSTERSEIFER, P. E.; SILVA, M. A. Ensaiando o" novo" em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v.

33, p. 119-134, 2011.

GONZÁLES, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de formação RBCE**, v. 1, n. 1, 2009.

GONZÁLEZ, J. F. Educação Física Escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. In: ALBURQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S. (Orgs.). **Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no PROEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

MACHADO, T. S. *et al*. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento**, v. 16, n. 2, p. 129-147, 2010.

Capítulo 3

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: REFLEXÕES ACERCA DA DESMOTIVAÇÃO DISCENTE REFERENTE ÀS PRÁTICAS CORPORAIS E POSSIBILIDADE DE INCLUSÃO POR MEIO DA CAPOEIRA

Dejanny Martins de Brito
Josiane Santos Brant Rocha

INTRODUÇÃO

A Educação Física enquanto componente curricular da Educação Básica é responsável por assumir o compromisso de introduzir e integrar o aluno à cultura corporal de movimento. Além disso, é fundamental na formação integral do ser humano em todas as suas dimensões. Essa formação vai além das atividades práticas, que por vezes conduzidas por alugns professores de forma simplista, numa perspectiva procedimental.

A consciência sobre uma Educação Física, cujo objetivo da práxis pedagógica esteja atrelado a aspectos sociais, culturais, históricos, afetivos, entre outros, deve fazer parte da atuação docente. Além disso, faz-se necessario que o professor promova uma aprendizagem que seja significativa e que esteja em consonância com uma educação que vise a emancipação e autonomia dos alunos.

Mas, infelizmente, não é assim que acontece. A prática de alguns professores dotada de precarização de investimento pedagógico, aliada a valorização do rendimento, com ênfase nos mais habilidosos e a repetição do programa de conteúdos sem inovação ou diversificação da abordagem pedagógica com o avanço das séries, ocasiona, segundo alguns estudos, a desmotivação discente em relação às aulas de Educação Física.

Segundo Betti e Zuliani (2002), essa desmotivação dos alunos tem início no final do Ensino Fundamental, quando eles passam a ter uma visão mais crítica da realidade não atribuindo à Educação Física tanta importância. No contexto escolar, numa perspectiva de acesso democrático ao ensino, a inclusão de todos os alunos se faz necessária para que eles possam entender a democracia como prática comum e posteriormente refleti-la na convivência em sociedade.

Qualquer forma de discriminação ou privação de acesso as experienciações propostas nas aulas deve ser repudiada. É importante um trabalho educacional que desperte essa percepção e conscientização dos alunos. Além disso, a promoção da autonomia e criticidade diante das situações propostas e vivenciadas devem ser incentivadas. E isso pode ser evidenciado pela prática da capoeira.

O grande número de projetos de atendimento a jovens e crianças carentes que utilizam a capoeira como atividade lúdica e educativa, em quase todos os centros urbanos do país, é uma demonstração clara do reconhecimento de seu valor pedagógico e da sua aceitação por parte desse público, como atividade altamente motivadora, sensibilizadora e significativa (CASTRO JUNIOR; ABIB; SANTANA SOBRINHO, 2000).

De acordo com Weiss e Chaumeton (1992), as pessoas são altamente motivadas quando se sentem valorizadas e competentes para executar determinadas tarefas, afirmando que os três componentes que influenciam a motivação são a autoestima, a percepção da própria competência e a percepção de controle. Uma prática pedagógica inclusiva que valorize a participação, que motive e incentive os alunos sobre seus pequenos avanços, sem comparação ou visando rendimento, deve ser preconizada.

A motivação é premissa para uma aprendizagem exitosa. Se o aluno tem motivação para aprender, ele se torna ativo, participativo, incentiva e motiva os colegas e o professor, além de se tornar receptivo ao aprendizado. Este trabalho visa refletir, a partir das disposições literárias referentes ao assunto, sobre a desmotivação discente em relação às práticas corporais e a possibilidade de inclusão por meio da inserção da prática da capoeira nas aulas de Educação Física.

Aprendizagem significativa e repetição de conteúdos

Para Faggion (2000), não tem valia a prática de educação física apenas por praticar, sem que haja uma motivação própria, daí a importância da transmissão aos alunos dos conhecimentos significativos para que eles possam compreender o porquê da realização de qualquer atividade. Betti e Zuliani (2002) dizem que o professor de Educação Física deve auxiliar o aluno a compreender o seu sentir, seu relacionar-se na esfera da cultura corporal do movimento.

Mais uma vez, podemos ver que o professor tem total responsabilidade em

motivar os alunos, dando sentido à prática das aulas de Educação Física. Sendo assim, deve-se procurar motivar o aluno sempre, para que ele se sinta cada vez mais interessado em aprender (CHICATI, 2000).

> O movimento humano possui significação especial dentro do contexto em que se desenvolve, e somente dentro de seu contexto é que se pode verdadeiramente entender seu significado, uma vez que, “[...] se retirarmos o movimento humano de seu contexto, ele perderá completamente o seu significado” (GONÇALVES JUNIOR, 2003, p. 5).

O professor deve promover uma aprendizagem que leve em consideração o saber sobre o fazer das práticas corporais que estão sendo trabalhadas e não apenas enfatizar o fazer meramente técnico em detrimento da gama de conhecimentos e sentidos que podem ser impregnados à prática. Alguns alunos se abstêm das aulas por não terem tido a oportunidade de uma aprendizagem contextualizada e significativa.

Muitos alunos são reféns do “largobol”, onde a aula de educação física acontece de forma livre, jogam o que quiserem, sem sequência e sentido pedagógico. Voser (2015) define o "largobol" como o processo em que o professor entrega a bola para os alunos e apenas observa o jogo, não havendo instrução por sua parte. Além disso, aulas pouco diversificadas, sem inovação, com repetição, sem avanço ou mudança na abordagem pedagógica de conteúdos trazem grande insatisfação para os discentes.

Dessa forma, os alunos constroem uma visão limitada das aulas e consideram o componente desimportante. Tornando-se vítimas de uma trajetória educacional carente de investimento pedagógico e carregam consigo uma experiência que propicia o surgimento de barreiras ao componente e, consequentemente, ao aprendizado.

Um forte motivo que pode ser evidenciado também para o desinteresse e a evasão dos alunos das aulas de Educação Física escolar são as abordagens relacionadas direta ou indiretamente aos esportes. As metodologias e conteúdos que são utilizados pelos professores priorizam apenas os esportes, portanto as experiências dos escolares, crianças e jovens, são reduzidas e mal utilizadas, tornando as aulas repetitivas e inadequadas aos segmentos de ensino (ALMEIDA; CAUDURO, 2007).

Essa metodologia de repetição de conteúdos, sem variação, diversificação ou avanço e a ideia do esporte como conteúdo hegemônico promove aulas pouco

atrativas e, consequentemente, desencadeia a desmotivação dos alunos. Além disso, empobrece a práxis pedagógica que poderá influenciar de forma negativa na cultura local, reforçando ideias preconceituosas sobre o componente.

Vergonha retrospectiva e prospectiva

A vergonha é um sentimento de desconforto que pode comprometer as interações sociais e o equilíbrio interior do indivíduo. É uma emoção de autoavaliação que provoca insegurança pelo medo do erro numa determinada exposição. Na Educação Física, esse sentimento é muito comum quando as vivências dos educandos são marcadas por práticas que estimulam a comparação, a detecção de talentos, o rendimento, a performance em detrimento da participação inclusiva e do respeito às diferenças.

Segundo La Taille *et al*., (2002), a vergonha pode ser prospectiva ou retrospectiva, ambas se relacionam entre si e com o afastamento do aluno. Na primeira delas, o aluno tem medo de sentir vergonha, logo evita participar das atividades em que pode fracassar, esquiva-se da possibilidade de ficar exposto. O outro caso é a vergonha por algo que aconteceu (retrospectiva) em aulas passadas e que continua causando vergonha.

Paiano (1998) aponta, como razão para essa desmotivação, o conflito de interesses gerado pela ênfase da competição que ocorre quando o professor assume a postura de técnico ou treinador, e exige de seus alunos uma postura de atleta cobrando altos rendimentos, que muitas vezes são inadequados e não correspondem ao seu desenvolvimento motor e ao objetivo da Educação Física Escolar.

Muitos alunos alegam que não gostam de “fazer educação física”, este argumento, na verdade, muitas vezes, camufla um medo que foi gerado pela angústia de “errar”, de não executar um movimento conforme os mais habilidosos executavam ou em frustrar as expectativas de um professor “treinador”.

A capoeira como instrumento de inclusão nas aulas

Segundo Soares e Julio (2011), a Capoeira é um esporte rico em cultura e movimento corporal, por isso se encaixa perfeitamente nas exigências da educação física escolar. Os conteúdos da capoeira ajudam na formação de seres humanos

capazes de conviver com as diferenças. Ela traz de forma globalizada os conteúdos propostos para o currículo da Educação Física. Pois consegue reunir de forma abrangente características dos esportes, das ginásticas, dos jogos, das danças, das brincadeiras, das lutas.

O trabalho com a Capoeira é um rico processo pedagógico que valoriza uma educação libertadora e consciente. Durante o seu ensino serão discutidos elementos históricos dessa manifestação cultural que a caracterizam enquanto luta pela libertação, enquanto símbolo de resistência contra vários tipos de dominação, e também enquanto espaço para o exercício da cidadania, de construção da identidade, autoestima e autonomia por parte de seus praticantes (CASTRO JUNIOR; ABIB; SANTANA SOBRINHO, 2000).

A Capoeira desenvolve no aluno habilidades que vão além das capacidades físicas, como é um tema amplo, pode-se trabalhar de forma lúdica, assim brincando, os alunos tomam consciência do seu corpo e de suas capacidades motoras, facilitando o crescimento cognitivo e afetivo. Explora muito a psicomotricidade, lateralidade, situar-se no espaço, dominar o tempo, adquirir coordenação de seus movimentos (CACCIATORE; CARNEIRO; GARCIA JUNIOR, 2010).

Além dos aspectos apresentados, a musicalidade presente na capoeira traz saberes enriquecedores pela abordagem temática das letras e pelo ritmo da música que permanece numa pulsação constante que precisa ser acompanhada de forma harmônica pelas pessoas que participam da roda. Esses elementos, ritmo e pulsação, contribuem para a união dos integrantes que precisam acompanhar com sintonia a melodia.

Capoeira proporciona aos alunos, novas vivências por meio da ludicidade e poderá torná-los mais participativos, conscientes e integrados no meio escolar, ou seja, a capoeira poderá ser utilizada no desenvolvimento do âmbito físico e mental e também como um facilitador da aprendizagem escolar (SOARES; JULIO, 2011). Sua prática contempla vários domínios do desenvolvimento, tais como: cognitivo, psicomotor, afetivo e histórico/social nos quais os sujeitos estão inseridos.

Para Souza e Oliveira (2001), a capoeira enquanto um conteúdo da Educação Física escolar, pode ser trabalhada pelos seus múltiplos enfoques, que possibilitam o jogo, a luta, a dança, a educação etc., e deve ser ensinada em sua totalidade, deixando que o aluno se identifique com os aspectos que mais lhe convier.

Além de promover a inclusão dos alunos por meio da gama de possibilidades

inerentes à sua prática, seja pela participação no jogo, na composição da roda, no acompanhamento do coro, no toque dos instrumentos, na proposição das letras musicais, etc. Ela envolve pessoas com habilidades e tempos de aprendizagem diferentes, contribuindo, dessa forma, para o respeito às particularidades de cada pessoa dentro das suas possibilidades.

Na capoeira não existe individualismo, pois, para que a sua prática aconteça, é necessário o trabalho coletivo. O jogo não acontece se não houver duas pessoas que queiram participar. A música não tem a mesma sintonia se não tiver o acompanhamento dos instrumentos. Os participantes não precisam ter altas habilidades, performances perfeitas ou o mesmo nível técnico para jogarem na roda. Basta que desenvolvam movimentos em harmonia com seus pares.

É perceptível o quão valorizado é o trabalho em equipe, o espírito de cooperação e o respeito às diferenças em sua prática.O verdadeiro objetivo da inclusão da capoeira na escola deveria ser, além de todo benefício motor, a formação de seres humanos capazes de lidar com as diferenças, tornando-se mais livres de preconceitos e mais tolerantes. (WIELECOSSELES, 2011). Pode-se notar que por meio da sua prática os alunos desenvolvem relações de respeito mútuo, cooperação e autonomia.

Essa autonomia desperta a motivação para aprender e participar, pois o aluno pode se identificar e se sentir capaz de realizar ao menos uma das atividades oferecidas dentro das possibilidades inerentes à sua prática. Atitude que contribui positivamente para a aquisição de independência que, consequentemente, o ajudará a superar os desafios cotidianos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A desmotivação discente referente às práticas corporais é um assunto recorrente na atuação de professores de Educação Física. E as causas para essa problemática são diversas, não se esgota com as apontadas neste texto. Contudo, de acordo com as disposições literárias sobre o assunto, as causas que mais chamaram atenção foram as relacionadas a aprendizagem significativa, onde os alunos são limitados ao conhecimento do tema estudado e acabam desenvolvendo desinteresse pelo assunto, pois há ênfase somente no aprender a fazer e na execução meramente técnica de movimentos, desinvestida de sentido e significado.

Ao medo de “errar”, ocasionado por uma trajetória educacional exclusiva e

seletiva pautada na valorização do rendimento e habilidades. E a repetição de conteúdos, sem diversificação, inovação, avanço ou mudança na abordagem pedagógica dos temas propostos. A inovação aqui se refere a utilização de novos modelos e formas de ensino para que a Educação Física cumpra o seu papel.A capoeira surge, como demonstrado neste estudo, como um instrumento poderoso de inclusão desses alunos desmotivados nas práticas corporais das aulas de Educação Física.

Por meio dela, o aluno poderá, diante das múltiplas possibilidades de participação inerentes ao conteúdo, escolher uma atividade que mais se identifique e desperte o seu interesse para realizar, integrando-se, de forma colaborativa ao grupo. O trabalho com a capoeira desenvolve o respeito mútuo, a cooperação e a autonomia. Autonomia que traz um sentimento de capacidade para a realização das atividades propostas, promovendo motivação para a participação.

É necessário que os professores estejam atentos a problemática da desmotivação, pois descobrir e compreender o que causa a desmotivação dos alunos em relação às aulas, pode ajudar a desenvolver estratégias para uma abordagem pedagógica eficiente, que se aproxime do aluno e desperte o seu interesse.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C.; CAUDURO, M. T. O desinteresse pela Educação Física no ensino médio. **Lecturas: Educación física y deportes**, n. 106, p. 59, 2007.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista mackenzie de educação física e esporte**, v. 1, n. 1, 2002.

CACCIATORE, R. O.; CARNEIRO, N. H.; GARCIA JÚNIOR, J. R. Aprendizagem da capoeira e desenvolvimento das capacidades físicas de pré-escolares por meio do lúdico. **Colloquium Vitae**, v. 02, n. 01, p. 1-8, 2010.

CASTRO JÚNIOR, L. V.; ABIB, P. R. J.; SANTANA SOBRINHO, J. Capoeira e os diversos aprendizados no espaço escolar. **Motrivivência**, n. 14, p. 159-174, 2000.

CHICATI, K. C. Motivação nas aulas de educação física no ensino médio. **Journal of Physical Education**, v. 11, n. 1, p. 97-105, 2000.

FAGGION, C. A. **Prática docente dos professores de educação física do ensino médio das escolas públicas de Caxias do Sul, 2000**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

GONÇALVES JUNIOR, L. **Cultura corporal**: alguns subsídios para sua compreensão na contemporaneidade. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

LA TAILLE, Y. J. J. M. *et al*. **Vergonha, a ferida moral**. Petrópolis: Vozes, 2000.

PAIANO, R. **Ser... ou não fazer**: o desprazer dos alunos nas aulas de Educação Física e as perspectivas de reorientação da prática pedagógica do docente. Tese (Doutorado) – Universidade Mackenzie, 1998.

SOARES, E. B.; JULIO, M. G. A inserção da capoeira no currículo escolar. **EFDeportes. com, Revista Digital**, 2011.

SOUZA, S. A. R.; OLIVEIRA, A. A. B. Estruturação da capoeira como conteúdo da educação física no ensino fundamental e médio. **Journal of Physical Education**, v. 12, n. 2, p. 43-50, 2001.

VOSER, R. C. **PIBID na Educação Física: uma proposta metodológica e práticas para o ensino do esporte na escola**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

WEISS, M. R.; CHAUMETON, N. Motivational orientations in sport. In: HORN, Thelma S. (Org.). Advances in sport psychology. Champaign: Human Kinetics, 1992.

WIELECOSSELES, L. M. A roda de capoeira na roda do conhecimento: uma prática educativa. **Colóquio Internacional de Educação**, v. 1, n. 1, 2011.

Capítulo 4

GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA POSSIBILIDADE METODOLÓGICA PARA AMPLIAR O ENGAJAMENTO ESTUDANTIL

Paulo Henrique Mendes Veloso
Vinicius Dias Rodrigues

INTRODUÇÃO

No âmbito educacional, um dos principais desafios enfrentados pelos professores da educação básica é manter o envolvimento e avanço dos alunos. No entanto, o planejamento do conteúdo acadêmico das aulas atuais apresenta escassas estratégias voltadas a essa preocupação (FORTUNATO; TEICHNER, 2017).

Os professores têm atualmente a necessidade, muitas vezes não superada, de adaptar-se aos novos processos de ensino e aprendizagem, utilizando metodologias ativas que sejam capazes de motivar e envolver os alunos de maneira lúdica e prazerosa.

Devemos buscar, então, estratégias que permitam ao estudante assumir um papel mais ativo em seu próprio aprendizado, explorando assim princípios educacionais como a autonomia e o protagonismo estudantil. Desta forma, é essencial que o docente desenvolva metodologias que possibilitem a apropriação do conhecimento pelo aluno de forma autônoma e significativa.

Caso desejemos que os estudantes se tornem proativos, é necessário implementar metodologias que os engajem em atividades progressivamente mais complexas, nas quais precisem tomar decisões e analisar os resultados, contando com o suporte de materiais significativos. Para desenvolverem a criatividade, é imprescindível vivenciarem diversas oportunidades inovadoras para demonstrar sua capacidade de iniciativa (MORÁN, 2015).

Inicialmente, é fundamental enfatizar que a utilização de dispositivos móveis, como celulares, smartphones ou tablets, em ambientes educacionais tem gerado desconforto para diversos educadores. Porém, temos que reconhecer o potencial benéfico, no uso correto dessas tecnologias, e que elas podem melhorar

substancialmente a aprendizagem, podendo ser exploradas em locais diversos e a qualquer instante. Assim, podemos entender que a educação não está restrita a um único ambiente e pode ser estendida para outras situações cotidianas, possibilitando um aprendizado contínuo e mais acessível.

Metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem

Apesar da influência do método tradicional de ensino centrado no professor - que ainda é amplamente utilizado na atualidade - sua relevância tem sido questionada diante da necessidade de abordagens mais modernas e eficazes para o processo de aprendizagem. Isso ocorre porque nem sempre este método é eficiente para estimular a reflexão sobre os conteúdos, a independência e a responsabilidade dos estudantes (MARIN *et al*., 2010).

A metodologia ativa se destaca pela conexão entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo elaborada mediante métodos ativos e inovadoras, destacando na participação do estudante visando promover a aprendizagem (BACICH; MORÁN, 2018).

As metodologias ativas representam uma proposta inovadora de ensino e aprendizagem, evoluindo a partir dos métodos educacionais tradicionais e resultando em uma educação problematizadora. Essa abordagem visa desenvolver o potencial intelectual dos alunos, envolvendo-os na resolução de problemas e situações contextuais relacionadas a temas específicos. Isso permite que os alunos aprimorem suas habilidades na resolução de problemas e tomada de decisões, superando os desafios e dificuldades inerentes ao processo (PAIVA *et al*., 2016).

As características das metodologias ativas contrastam com o método tradicional no processo de ensino-aprendizagem, pois os estudantes, como sujeitos históricos, assumem um papel ativo na apropriação e construção de seu conhecimento. Eles compartilham saberes, vivências e valores em cooperação com os docentes (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

É cada vez mais essencial revisar as metodologias de ensino e aprendizagem, os conteúdos, os objetivos e o próprio currículo nos diferentes níveis educacionais, fundamentando-se na interdisciplinaridade e na exigência de integrar o processo educacional formal aos meios digitais, por meio da disseminação de novas metodologias ativas de ensino (MORÁN, 2015).

À medida que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) se tornam cada vez mais presentes no cotidiano, a educação formal tem adotado o uso de jogos de maneiras diversas e frequentes, devido ao seu potencial significativo de intensificar a aprendizagem por meio da interação e à relevância dos problemas abordados e conhecimento adquirido (FARDO, 2013).

Frente a essa realidade, torna-se imprescindível o emprego de variados recursos pedagógicos e de novas estratégias de ensino que visem minimizar a distância entre aluno e professor. Dentre as diversas possibilidades, destaca-se a adoção de metodologias ativas que propiciem a criação de práticas pedagógicas inovadoras. Nesse contexto, a gamificação, tema explorado neste estudo, pode ser considerada uma dessas estratégias.

Gamificação

Kapp (2012) define que a gamificação consiste em utilizar elementos das mecânicas, estéticas e características dos jogos para motivar e engajar as pessoas no processo de aprendizagem, visando aprimorar sua capacidade de solucionar problemas.

O autor destaca ainda que esta metodologia tem potencial para estimular a aprendizagem, pois muitos de seus componentes são baseados em técnicas que os designers instrucionais e educadores utilizam há bastante tempo. Aspectos como atribuir pontuações para atividades, fornecer feedback e incentivar a colaboração em projetos são objetivos comuns em planos pedagógicos.

A distinção está no fato de que a gamificação oferece uma camada mais explícita de engajamento e um meio de integrar esses elementos de maneira semelhante aos jogos, o que resulta em uma linguagem com a qual os indivíduos inseridos na cultura digital estão mais familiarizados. Assim, a gamificação parece atingir esses objetivos de forma mais eficiente e prazerosa (KAPP, 2012).

A gamificação parte do princípio de se pensar e agir como em jogo, mas em contexto fora de jogo. Para isso, utiliza sistemáticas, mecânicas e dinâmicas do ato de jogar em outras ações e contextos. Em outras palavras, a gamificação usa estratégias de jogos para tornar atividades não-lúdicas mais atraentes e envolventes (BUSARELLO, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diversas estratégias inovadoras podem permitir uma mudança efetiva de comportamento e aquisição de conhecimento, principalmente, quando se fala do público mais jovens e adolescentes que estão imersos no ambiente dos jogos digitais e familiarizados com a diversão proporcionada por estes.

Ao integrar a gamificação na Educação Física, é possível criar um ambiente de aprendizado dinâmico e estimular os alunos a participarem ativamente de forma lúdica e educativa.

Por fim, percebe-se que, a metodologia da gamificação pode ajudar a conectar a teoria e a prática, incentivando os alunos a aplicarem os conhecimentos adquiridos em atividades desafiadoras e engajadores. Portanto, a gamificação tem o potencial de melhorar significativamente o processo ensino- aprendizagem na educação física e proporcionar uma experiência de ensino mais produtiva e gratificante.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Penso Editora, 2018.

BUSARELLO, R. I. **Gamification:** princípios e estratégias. Pimenta Cultural, 2016.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

FARDO, M. L. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **Novas Tecnologias na Educação,** v. 11, n. 1, p. 1–10, 2013.

FORTUNATO, I.; TEICHNER, O. T. Gamificação aplicada ao plano de aula: elementos para potencializar o ensino. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 3, n. 9, p. 380-386, 2017.

KAPP, K. M. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education**. John Wiley & Sons, 2012.

MARIN, M. J. S. *et al*. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias

ativas de aprendizagem. **Revista brasileira de educação médica**, v. 34, n. 01, p. 13-20, 2010.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção mídias contemporâneas. **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

PAIVA, M. R. F. *et al*. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE-Revista de Políticas Públicas**, v. 15, n. 2, 2016.

Capítulo 5

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DO JOGO “BALEADO” ATRAVÉS DE PODCAST

Gleidiene Fernandes Silva
Vinicius Dias Rodrigues

INTRODUÇÃO

Ao observar o caminhar da educação física percebe-se que o jogo/brincadeira sempre esteve presente no ambiente escolar, senão nas aulas de educação física, mas nos pátios e espaços escolares, assim onde há criança e/ou adolescente, há jogo e brincadeira. Na atualidade as brincadeiras e jogos aparecem como uma unidade temática, do 1º ao 7º ano, do ensino fundamental, da educação básica. O jogo tem como definição que são atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si (BRASIL, 2017, p. 214).

Alguns conceitos sobre o jogo que se fazem necessário para compreender a realidade vivida. Para alguns autores como Darido e Rangel (2008), Gomes (2016), Caillois (2017), Chateau (1987), Huizinga (1980), Brougère (1998), dentre outros, avaliam a utilização do jogo e/ou da brincadeira como atividade capaz de proporcionar aprendizagens sociais, cognitivas, motoras, culturais e pedagógicas. Ressaltam a importância da afetividade, do trabalho coletivo e da convivência com o outro nas vivências do jogo, da brincadeira, do brinquedo. Ainda para Darido e Rangel (2008), concordam com Freire e Scaglia (2003), para quem tanto a brincadeira quanto o esporte são manifestações do fenômeno jogo, assim define que:

> “o jogo é uma categoria maior, uma metáfora da vida, uma simulação lúdicada realidade, que se manifesta, que se caracteriza quando as pessoas fazem esporte, quando lutam, quando fazem ginástica, ou quando as crianças brincam” (FREIRE; SCAGLIA, 2003, p. 33).

Pensar em jogo logo nos remete a criança, no entanto, ele não se restringe apenas a elas, pois sabemos que existem uma variedade de jogos para todas as idades.

No momento que considerar o jogo como conteúdo curricular estaremos colaborando para que ele continue a ser transmitido de geração a geração como um patrimônio cultural importante para a humanidade.

Nota-se que o jogo “baleado” está presente nas escolas, mas de maneira puramente ligada ao saber fazer, ao jogo propriamente dito, sem compreender o papel do jogo na construção do patrimônio cultural. Para Darido e Rangel (2008), dentro da perspectiva da educação, de educação física e de jogos, seria fundamental considerarmos procedimentos, fatos, conceitos, atitudes e valores como conteúdos, todos no mesmo nível de importância.

E como ensinar, sistematizar o jogo/brincadeira “baleado” com a contribuição do podcast? Assim, discutir essa temática faz necessário entender um pouco sobre o podcast, segundo Carvalho (2009), o podcast é um ficheiro áudio ou vídeo, distribuído através da Internet, que pode ser subscrito através de RSS (Really Simple Sindication) feeds e é facilmente descarregado para o computador, leitor de MP3, MP4 ou telemóvel. Para Freire (2017), pode ser resumidamente como um arquivo digital de áudio, disponível on-line, que, em vez de uma música, contém programas que podem se utilizar de falas, de músicas ou de ambos.

Os alunos da atualidade não mais condizem somente com a utilização do papel e caneta, pois, tratam da geração *net*, os chamados nativos digitais segundo Prensky (2001). Ainda segundo Carvalho (2009) são aqueles que nasceram rodeados pelas tecnologias da informação e comunicação, os jogos de computadores, os comandos, os telemóveis, as mensagens, entre outros. Os caminhos percorridos na criação do podcast na educação foram determinantes pois, a intencionalidade dos seus criadores foi sempre da liberdade, do exercício democrático e promover o encontro de falas e ideias nos mais diversos cenários.

No Brasil, o podcast na área educacional informal teve momentos de grande crescimento, tratando a literatura com o “Escribacafé”, ou “Nerdest” que fala de história e ciência e o “rapaduracast” que trata do área cinematográfico. Na educação formal, o passo inaugural foi dado com o podEscola que “teve como objetivo o uso do podcast na educação pública como forma de contribuir para a formação de alunos mais críticos, reflexivos e incluídos sociodigitalmente” (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2007, p. 8).

A tecnologia fez e faz parte da vida escolar da maioria dos alunos e o acesso ao conhecimento através deste recurso foi uma questão de sobrevivência no período da

pandemia. E apesar de inúmeras dificuldades encontradas neste período devemos aproveitar as oportunidades vivenciadas e continuar usufruindo daquilo que é atual.

Assim, sistematizar do ensino do jogo de “baleado” com o uso de metodologias ativas inovadoras (podcast) que traga o aluno para o centro da aprendizagem, pode ter uma contribuição da educação formal ?

A educação física na BNCC

Neste tópico não vamos levar em consideração as críticas e nem os limites encontrados no documento da BNCC, vamos apenas destacar o seu papel norteador para construção do currículo para a disciplina de educação física.

> “Uma base comum curricular, documento de caráter normativo, é referência para que asescolas e os sistemas de ensino elaborem seus currículos, constituindo-se instrumento de gestão pedagógica das redes” (BRASIL, 2016, p. 26).

Assim, a educação básica compõe a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Neste estudo vamos priorizar o ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, voltado para crianças entre 7 e 14 anos e tem como objetivo principal a formação básica do cidadão, tendo a educação física, disciplina obrigatória, que faz parte da área de linguagem (BRASIL, 2017).

Na BNCC, os componentes curriculares da área de linguagens (Arte, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna e Educação Física) contribuem para o aprimoramento da interação crítica com a produção linguística no formato de textos, imagens e práticas corporais, bem como para sua produção, entendida como meio de comunicar ideias, valores e sentimentos.

Entender que a Educação Física é componente da área de Linguagens significa promover atividades didáticas que auxiliem os estudantes a ler e produzir as manifestações culturais corporais, concebidas como textos e contextos constituídos pela linguagem corporal.

Para Santos (2019), a Educação Física compreendida como linguagem rompe com as barreiras impostas pelo histórico da área pautado unicamente no caráter biológico e passa então a dar um entendimento mais abrangente sobre o corpo. Já Soares *et al*. (1992, p. 41), afirmam que:

> “A Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente na escola, do conhecimento de uma área aqui denominada de cultura corporal. Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais [...]: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem.”.

A BNCC (BRASIL, 2017), aponta as práticas corporais como referência central para a configuração dos conhecimentos em Educação Física: brincadeiras e jogos, danças, esportes, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura. Para Neira e Souza Junior (2016), as práticas corporais como produtosda gestualidade, formas de expressão e comunicação passíveis de significação, ou seja, artefatos da cultura produzidos por meio da linguagem corporal.

Ainda pensando nas competências específicas de linguagens para o ensino fundamental, destaca uma específica em relação a tecnologia que é:

> “Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para secomunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos” (BRASIL, 2016).

Assim, concordando com Saviani (2016), pensar a educação física norteada pela BNCC, mas pensar o currículo sendo a própria escola em seu funcionamento, o que inclui o saber sistematizado, mas além disso, a forma de transmissão e de assimilação dos saberes e até os próprios saberes selecionados de acordo a realidade existente.

Unidade temática: Jogos e brincadeiras – Jogos populares – “Baleado”

A BNCC é um documento normativo que ajudar orinetar os professores, sendo eles a responsabilidade com aquilo que será efetivamente ensinado, respeitando as singularidades de cada escola.

São incontáveis as variações de jogos e brincadeiras, assim cada estado, município, escola tem uma realidade específica no seu contexto de jogos e brincadeiras. Cabe a comunidade escolar, ser capaz de construir um currículo, baseado na realidade local, seguindo o que recomenda este documento norteador.

Segundo a BNCC, a unidade temática brincadeiras e jogos explora aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço,

caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si. O que difere claramente dos esportes que vem com regras já definidas e engessadas. E ainda baseada na BNCC, “é importante fazer uma distinção entre jogo como conteúdo específico e jogo como ferramenta auxiliar de ensino” que neste caso irá contribuir como jogo pré-desportivo no ensino do handebol, nas séries finais, do ensino fundamental.

Aqui faz necessário expor sobre o jogo do “baleado” que em outros lugares é chamando de Queimada entre outros nomes. Segue a descrição de como acontece o jogo : Os alunos participantes serão divididos em duasequipes, o campo de jogo será um retângulo de 20 x 10 m, dividindo o campo ao meio;cada equipe ficará postada de um lado do campo (podemos usar a quadra de Voleibol – 18 x 9 m). O objetivo do jogo é acertar com a bola os jogadores da equipe adversáriaque correm para próximo da linha de fundo; a bola só pode ser arremessada até a linha central; o jogador que for atingido será considerado “queimado” e se deslocará com a bola para o final da quadra adversária, após a linha de fundo da mesma. Depois de queimado, o jogador continua participando do jogo controlando a bola com os seus companheiros ou queimando os adversários que devem correr para próximo da linhacentral; o queimado pode lançar a bola até a linha de fundo. Vence o jogo a equipe que queimar todos os jogadores da outra equipe.

A partir do jogo tradicional do “baleado” nortearemos nosso trabalho com as mudanças e alterações necessárias, sendo o aluno protagonista neste processo. A sistematização do conteúdo será realizado através de pesquisas sobre seu histórico, variedades e temáticas relacionadas.

A tecnologia e as metodologias ativas

Sabe-se que nos dias atuais não se vive desconectados, nem mesmos as pessoas que não se encaixam na geração net conseguem ficar, viver em off line. Assim, Prensky (2001) traz algumas designações de Nativo Digital, por oposição às pessoas que não foram tão precocemente expostas a tecnologias como a Internet, e que, por isso, tendem a fazer um uso menos instintivo da tecnologia (e a que este autor designa como Imigrantes Digitais).

Para Simões e Gouveia (2009), os estudantes que pertencem à Geração Net

têm sido expostos às tecnologias digitais em praticamente todas as facetas das suas vidas e concordando com o autor devemos aproveitar esse engajamento e utilizar destes recursos para o aproveitamento no ambiente escolar.

Algumas características são bem marcantes na geração net em algumas pesquisas realizadas por Tapscott (1999), e ao ler sobre o uso da tecnologia algumas características devem ser aproveitadas no ensino na sala de aula como: Capacidade para desempenhar diversas tarefas em simultâneo, preferência marcada para a construção ativa de conhecimento, reduzida tolerância a ambientes “instrutivos”, baixa tolerância a atrasos na comunicação, vontade em ambientes interativos, em que devem assumir o papel de atores, e não apenas de expectadores. Percebemos o quanto se faz necessário sair do modelo de aula do papel e caneta e colocar o aluno como protagonista de seu conhecimento com o uso da tecnologia.

O podcast como alternativa de ensino é uma oportunidade de tratar da aprendizagem centrada na tecnologia e no conteúdo de educação física. O aluno será capaz de pesquisar, criar, refletir e produzir conhecimento. O uso de metodologias ativas tem como função colocar o aluno no centro da produção do conhecimento.

> “O método envolve a construção de situações de ensino que promovam uma aproximação crítica do aluno com a realidade; a opção por problemas que geram curiosidade e desafio;a disponibilização de recursos para pesquisar problemas e soluções; bem como a identificação de soluções hipotéticas mais adequadas à situação e a aplicação dessas soluções. Além disso, o aluno deve realizar tarefas que requeiram processos mentaiscomplexos, como análise, síntese, dedução, generalização” (MEDEIROS, 2014, p. 43).

Ainda em referência sobre o uso da tecnologia como metodologia ativa traz o aluno a trabalhar diferentes habilidades necessária da sua formação. A definição de Pereira (2012, p. 6) explica muito bem quando diz “por Metodologia Ativa entendemos todo o processo de organização da aprendizagem (estratégias didáticas) cuja centralidade do processo esteja, efetivamente, no estudante”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das leituras e aprofundamentos a respeito do tema em estudo sobre questões relacionadas ao ensino do jogo “Baleado” através da utilização da tecnologia: o PODCAST, percebe que não se trata de um tema novo e nem sem

importância. Mas a estrategia do PODCAST pode trazer para o aluno uma outra forma de entender e aplicar o conhecimento sobre o jogo. Dessa forma, Espera-se que estudos cinetificos posteriores ao nosso texto, obtenha conhecimentoda contribuição do recurso PODCAST na formação de alunos ativos, críticos e autônomos.

REFERÊNCIAS

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C. P. **Podcast em Educação**: um contributo para o estado da arte. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**.Brasília: MEC, 2016.

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

BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

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

CARVALHO, R. E. A escola inclusiva como a que remove barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos. In: GOMES, M. **Construindo as trilhas para a inclusão**. Petrópolis: Vozes, p. 19-21, 2009.

CHATEAU, J. **O jogo e a criança.** São Paulo: Summus Editorial, 1987.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola:** implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

FREIRE, E. P. A. Podcast: breve história de uma nova tecnologia educacional. **Educação em Revista**, v. 18, n. 2, p. 55-71, 2017.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

GOMES, C. F. As brincadeiras e os jogos na Educação Infantil**.** In: MOREIRA, E. C. (Org.). **A Educação Física na rede municipal de ensino de Cuiabá:** uma proposta de construção coletiva. Cuiabá: EdUFMT, 2016.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1980.

MEDEIROS, A. **Docência na socioeducação**. Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014.

NEIRA, M. G.; SOUZA JÚNIOR, M. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 188-206, 2016.

PEREIRA, R. Método Ativo: Técnicas de Problematização da Realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior. In: **VI Colóquio internacional. Educação e Contemporaneidade**. São Cristóvão, SE. 2012.

PRENSKY, M. **Nativos digitais, imigrantes digitais**, 2001.

SANTOS, B. C. A.; FUZII, F. T. A Educação Física na área da linguagem: o impacto da BNCC no currículo escolar. **Comunicações**, v. 26, n. 1, p. 327-347, 2019.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento**, v. 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

SIMÕES, L.; GOUVEIA, L. Geração Net, Web 2.0 e ensino superior. In: Freitas, E.; Tuna, S. (Orgs.). **Novos Média, Novas Gerações, Novas Formas de Comunicar**. Edição especial Cadernos de Estudos mediáticos, n. 6, 2009.

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

TAPSCOTT, D. **Geração digital**. São Paulo: Makron Books, 1999.

Capítulo 6

EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POSSIBILIDADES PARA UMA PROPOSTA CURRICULAR DE CONTEÚDOS

Jéssica Adryane Santos Santana

Rogério Othon Teixeira Alves

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a modalidade de ensino que se propõe a assegurar a aprendizagem de jovens, adultos e idosos que não puderam ter acesso à educação básica na idade correta e é assegurada pela Lei de Diretrizese Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Art 37:

> § 1º - Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aosadultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características doalunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.
>
> § 2º - O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.
>
> § 3º - A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (parágrafo incluído pela Lei no.11.741 de 16/07/2008) (BRASIL, 1996).

Segundo Silva (2009), antes de se tornar política de direito, a EJA era vista como medida compensatória, como um supletivo em que o título de formação na educação básica era o mais importante, em detrimento do processo e da qualidade do ensino, desprezando experiências educativas que tiveram ao longo da vida e em espaços não escolares. Para Gomes e Carnielli (2003), no âmbito educacional social, as diversidades são hierarquizadas e há separação das modalidades de ensino, o Ensino Regular e a Educação de Jovens e Adultos. Neste contexto, Gomes e Carnielli (2003) comentam a respeito dos valores precários da EJA, com uma educação de caráter flexível, rápido e de fácil certificação, o que o torna menos aceitável por uma

parte da população. Muitos desses (pré) conceitos estabelecidos levaram a desvalorização do ensino da Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA no parecer homologado pelo CNE/CEB 11/2000:

> A base nacional comum dos componentes curriculares deverá estar compreendida nos cursos da EJA. E o zelar pela aprendizagem dos alunos (art. 13, III) deverá ser de tal ordem que o estudante deve estar apto a prosseguir seus estudos em caráter regular (art. 38). Logo, a oferta desta modalidade de ensino está sujeita tanto à Res. CEB nº 02 de 7/4/1998 para ensino fundamental, quanto à Res. CEB nº 03 de 26/6/1998 para o ensino médio e, quando for o caso, a Res. CEB nº 04/99 para a educação profissional. Vale a pena consignar como cada Parecer correspondente a estas resoluções definiu a base nacional comum. Portanto, as diretrizes curriculares nacionais da educação de jovens e adultos, quanto ao ensino fundamental, contêm a Base Nacional Comum e sua Parte Diversificada que deverão integrar-se em torno do paradigma curricular que visa estabelecer a relação entre a Educação Fundamental com a Vida cidadã, com as Áreas de Conhecimento, segundo o Parecer CEB nº 04/98 e Res. CEB nº 02/98. Quanto ao Ensino Médio, a EJA deverá atender aos Saberes das Áreas Curriculares de Linguagens e Códigos, de Ciências da Natureza e Matemática, das Ciências Humanas e suas respectivas Tecnologias, segundo o Parecer CEB nº 15/98 e Res. CEB nº 03/98.

A Educação Física é componente curricular obrigatório da Educação Básica e da Base Nacional Comum e está como os demais conteúdos da BNCC compreendido aos alunos da EJA, porém, a LEI nº 10.793, 2003 que alterou a LDB 9.394/96 traz algumas facultatividades de acordo com a seguinte redação:

> § 3º - A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:
> I. Que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II maior de trinta anos de idade;
> II. Que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;
> III. Amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; V (VETADO);
> VI. Que tenha prole (BRASIL, 2003).

Como é possível analisar, o trecho da lei citado desconsidera a Educação Física em todas as suas possibilidades, apresenta um retrocesso para a área e também de maneira indireta para os alunos da EJA a partir do momento que torna a sua prática facultativa aos alunos, os quais se enquadram em sua maioria noscritérios postos. A Educação Física inserida no quadro complexo que é a EJA, ocupaum lugar flutuante,

embora formalmente presente, materializa-se de muitas formas, em geral assumindo um caráter de atividade ou conjunto de atividades e não de componente curricular (GÜNTHER, 2016).

É preocupante pensar que ao público da EJA já foi negado em algum momento de sua vida, cada um por seus diferentes motivos, o ensino e construção de conhecimentos no momento e idade correta e também podemos dizer que isso inclui a cultura corporal de movimento. E que, quando estes retornam para a escola em busca de concluir sua formação a Educação Física fique em segundo plano nos currículos escolares, oferecendo uma facultatividade e deixando novamente nos alunos uma lacuna sobre os conhecimentos e vivências da cultura corporal de movimento. Reforçando assim no imaginário dos alunos da EJA que a aula da disciplina não é importante, podendo sua prática ser facultativa e pouco pode agregar conhecimentos relevantes em sua formação. “Os alunos de EJA já possuem uma representação da escola, da atividade física e da Educação Física escolar, formada a partir das vivências que compõem a história pessoal de cada um. Essas representações podem ser positivas ou negativas” (BRASIL, 2002, p. 194-195).

Ainda, segundo a Proposta Curricular de Educação Física para o MEC:

> “...se considerarmos que a Educação de Jovens e Adultos se apresenta como uma proposta formativa integral, a facultatividade descaracteriza a dimensão relativa à educação integral, fazendo com que a oferta seja incoerente com a intenção posta no currículo da Educação Física em especial. A inclusão da Educação Física na educação de jovens e adultos representa a possibilidade de acesso, a cultura corporal de movimento. O acesso a esse universo de informações, vivências e valores é compreendido aqui como um direito do cidadão, na perspectiva da construção e usufruto de instrumentos para promover a saúde, utilizar criativamente o tempo de lazer e de expressão de afetos e sentimentos, em diversos contextos de convivência.”

Em síntese, a apropriação da cultura corporal de movimento, por meio da Educação Física na escola, pode e deve se constituir, num instrumento de inserção social, de exercício da cidadania e de melhoria da qualidade de vida.

Sabe-se da riqueza de conhecimentos da cultura corporal de movimento que a Educação Física pode proporcionar aos alunos da EJA, porém, como ressignificar, reorganizar, tematizar e problematizar tais conteúdos adaptando espaços e tempo para a EJA tornando a Educação Física um conteúdo significativo aos olhos destes mesmos alunos? Quais subsídios os docentes da Educação Física têm para planejar

e desenvolver suas aulas adaptadas à realidade e exigências da Educação de Jovens e Adultos?

O interesse pelo tema deste ensaio surgiu a partir da necessidade despertada na autora em preparar um planejamento anual para os alunos dos 1º, 2º e 3º anos do ensino médio EJA de uma escola pública de Januária onde já lecionava a disciplina Educação Física no Ensino Médio regular e de tempo integral. Ao deparar-se com todas as peculiaridades desta modalidade de ensino, a necessidade de adaptação de carga horaria diminuída e do público especifico, e após pesquisa nos sites e documentos referências para educadores, não foram encontrados subsídios e orientações suficientes nos documentos norteadores com uma proposta curricular que fosse direcionada especificamente para a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos para o estado de Minas Gerais e que pudesse colaborar na elaboração de um planejamento dos conteúdos.

Então como a Educação Física na EJA é apresentada nos documentos oficias do nosso estado? Quais são as orientações para o currículo e para conteúdos que devem ser desenvolvidos nesta modalidade de ensino? Porque não há uma proposta curricular comum ou um plano de curso sugestivo voltado especificamente para a Educação de Jovens e Adultos em Minas Gerais? Estes são alguns questionamentos que este ensaio pretende incitar discussão e debate com o objetivo de vislumbrar possibilidades que possam responder algumas destas questões.

A Educação Física e a EJA em Minas Merais

A Educação de Jovens e Adultos em Minas Gerais é modalidade de ensino regulamentada de acordo com LDB 9.394/96 e pelo CEE/MG na Resolução 444 de 21 de abril de 2001 e oferecida nas escolas estaduais normalmente nos cursos noturnos para atender a demanda própria desses alunos. O Ensino Fundamental - Anos Finais, que consiste no 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, na modalidade EJA, tem a duração de 2 (dois) anos, organizados em 4 (quatro) períodos semestrais. E o Ensino Médio, 1º, 2º e 3ª anos tem duração de 1,5 ano organizados em 3 semestres, sendo que a idade mínima para cursar é 15 e 18 anos respectivamente. Pode-se perceber que a carga horária deste público é reduzida pela metade em atendimento as suas peculiaridades, mas como adaptar um currículo da

Educação Física do ensino regular para EJA diminuindo-o praticamente pela metade?

Após pesquisa referencial realizada, observa-se que não há documentos orientadores dos currículos e conteúdos que abordam especificamente a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos para o estado de Minas Gerais.

O principal documento norteador das disciplinas dos currículos escolares hoje é o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), documento embasado na LDB e BNCC criado para a orientação da elaboração das propostas curriculares dos conteúdos básicos comuns no ensino fundamental e médio da rede pública do estado. O CRMG trata de todos os componentes curriculares e a Educação Física como componente curricular obrigatório está contemplada.

De acordo com Souza Junior (1999, p. 83), o componente curricular é [..] um elemento da organização curricular da escola que, em sua especificidade de conteúdos, traz uma seleção de conhecimentos que, organizados e sistematizados, devemproporcionar ao aluno uma reflexão acerca de uma dimensão cultural e que, aliado a outros elementos dessa organização curricular, visa a contribuir com a formação cultural do aluno.

No CRMG o componente curricular da Educação Física é apresentado da seguinte forma:

> "É válido apontar ainda a localização desse componente curricular, o qual está inserido na área de Linguagens, área essa que também delimita a mudança de paradigma, pois acolhe a gestualidade humana como algo maisamplo do que as relações neuromotoras consequentes dos processos fisiológicos vinculados ao movimento humano. Ela é compreendida, portanto, como forma, meio de expressão e comunicação repleta de sentidos e significados produzidos e reproduzidos, criados e recriados nos espaços de mediação social e cultural. Daí surge a delimitação do objeto de estudo da Educação Física escolar: as práticas corporais organizadas como Cultura Corporal de Movimentos" (CRMG, 2021, p. 557).

O CRMG apresenta ainda as competências específicas da Educação Física, a relação do componente curricular com as concepções do CRMG**,** as especificidades do componente, as diretrizes para o ensino da Educação Física, as unidades temáticas: Esporte, Jogos e Brincadeiras, Lutas, Ginasticas e Práticas Corporais de Aventura, e como deve ser feita a avaliação nesta área. Porém, nele não há referências, sugestões ou adaptações para a construção de uma proposta curricular dos conteúdos para a EJA.

A partir do CRMG o governo de estado elabora anualmente outro documento, o Plano de Curso Estadual que também norteiam a elaboração do planejamento especificando conteúdos e habilidades que os professores da rede estadual deverão ministrar aos alunos. Porém, também não há um Plano de Curso para nortear os professores que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos na Educação Física em Minas Gerais e quais conteúdos seriam relevantes em uma carga horária diminuída em 50% do tempo em relação ao ensino regular. Uma informação pertinente para a análise é que um aluno do Ensino médio tinha em sua matriz curricular 80 h/a de Educação Física por ano letivo. Agora com a reforma do Novo Ensino médio tem apenas 40 h/a. E que um aluno da EJA, tem agora em cada semestre letivo apenas 20 h/a em sua matriz curricular para aqueles que cursam a disciplina.

Em 2020 o governo do estado buscando aprimorar a modalidade e garantir metodologia de ensino-aprendizagem adequada à Educação de Jovens e Adultos lançou o Programa *EJA Novos Rumos.* Em 2021 é apresentado um documento orientador: o Caderno Pedagógico chamado EJA Novos Rumos, que tem o objetivo de apresentar aos educadores a proposta do programa e as melhorias trazidas na perspectiva da EJA Novos Rumos e os pressupostos e caminhos para o planejamento pedagógico, a partir da definição das habilidades-foco a serem trabalhadas no Ensino Fundamental – Anos Finais e no Ensino Médio, considerando o Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG, em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

A Educação Física como componente curricular obrigatório se faz presente tanto no CRMG, como nos Planos de Curso para os currículos dos cursos regulares. Porém, quando se trata da Educação de Jovens e Adultos aparece apenas no caderno pedagógico do EJA Novos Rumos e de forma muito ampla e pouco específica quanto aos conteúdos e planejamento que devem ser desenvolvidos nessa modalidade de ensino para atender às necessidades e especificidades deste público. Esta falta de orientação para a construção de um planejamento especifico e pensado para este público de maneira mais direcionada, parece reforçar mais uma vez seu viés de atividade e da sua facultatividade aparentando que os conteúdos, o “que ensinar” e “como ensinar” Educação Física para os alunos da EJA seja menos importante do que nos cursos regulares.

Günther (2016) concorda quando cita o quadro no qual a Educação Física na EJA vemsendo tratada de modo bastante irregular que inclui práticas reprodutivistas,

fragmentadas, de caráter recreativo em geral, destituídas de uma reflexão teórica. Isso se dá também pelas condições materiais encontradas que são bastante distintas, variando de uma absoluta ausência de espaço adequado para a realização das aulas de educação física, até a existência de ginásio coberto, salas para ginástica, espaços abertos, quadros. Essas diferenças, muitas vezes são o que acabam por definir o que será ensinado e de que modo, sugerindo que a Educação Física pode em muitos casos, ser apenas o resultado do que é possível diante das condições materiais oferecidas (GÜNTHER, 2016).

Então podemos pensar que em cada escola de cada cidade do Estado fica a cargo de cada professor escolher de acordo com a sua realidade, conhecimentos e vontades o que deve desenvolver como conteúdos nestas aulas? Fica sob a subjetividade de cada professor o que ele deve escolher dentro do currículo e das habilidades nas quais ele acredite que sejam relevantes e apenas desenvolva o que lhe seja pertinente? Ou ainda é concebida a Educação Física apenas como atividade ou momento de práticas corporais desprovidas de conhecimentos próprios a ser compartilhados com os alunos da EJA?

Embora existam ainda várias dificuldades na Educação Física Escolar, é possível perceber um acúmulo de produção científica na área que pode embasar uma argumentação sólida sobre a condição de componente curricular da Educação Física na EJA, ainda assim é preciso enfatizar mais as discussões sobre os conteúdos e como devem ser abordados. E ainda assim, é necessário que essa produção atinja o professorado que está no chão da escola.

Nesse sentido, Carvalho *et al*. (2010, p. 2) defende uma concepção de Educação Física para EJA como uma:

> [...] prática pedagógica, aborda / tematiza o conhecimento da área denominada "Cultura Corporal', através da contextualização (teórica e prática) dos jogos, das ginásticas, da dança, das lutas, da forma esportivizada que estas atividades assumem, assim como pela ludicidade e prazer que o trabalho corporal propicia (jogos e brincadeiras). Estas práticas envolvem códigos, sentidos e significados da sociedade que os cria e mantêm - sendo, portanto, produção cultural.

Um professor que está acostumado a desenvolver suas aulas de Educação Física apenas em ensinos regulares com crianças e adolescentes está preparado para adaptar o seu planejamento e metodologia para o ensino da EJA sem orientações

e propostas norteadoras que respaldem a sua prática? Pode haver uma lacuna entre a formação que os professores de educação física recebem em sua formação acadêmica, as metodologias de ensino e adaptação currículo da Educação Física para o público da EJA?

Propostas para Educação Física na Educação de Jovens e Adultos

O estado do Piauí em 2019 apresentou através da Secretaria de Estado da Educação por meio da Unidade de Educação de Jovens e Adultos uma Proposta de Conteúdos para a Educação de Jovens e Adultos destinada às unidades escolares da rede estadual que ofertam esta modalidade de ensino. Nele são apresentados propostas para a Educação Física na EJA no ensino fundamental e médio. Neste documento os eixos e conteúdos estão dentro do que a BNCC preconiza e as estratégias são apresentados de forma diferenciada do ensino regular e mais voltada à realidade daquela modalidade de ensino.

Existem ainda trabalho desenvolvido pela Profa. Dra. Marilene Cesário da Universidade Estadual de Londrina que propôs a partir da cartilha do MEC denominada: “Proposta Curricular em virtude da especificidade do ensino da Educação Física para os alunos da EJA”, e buscou desenvolver uma intervenção pedagógica que propunha a organização dos conteúdos específicos da disciplina de Educação Física, e a realização da implementação pedagógica no CEEBJA de Londrina. Propondo ser uma referência didática, de caráter sugestivo, que poderia ser flexibilizada para contribuir com a formação dos professores de Educação Física da rede estadual de educação que atuam na EJA.

Em pesquisa bibliográfica também foram encontrados Propostas Curriculares que tratam da Educação Física na EJA para as cidades de São Paulo/SP, Rio de Janeiro/RJ, e nas cidades mineiras de Belo Horizonte, Juiz de Fora e Ipatinga.

Todos esses documentos e propostas demonstram que parece existir uma necessidade de uma organização curricular mais especifica na Educação Física para a Educação de Jovens e Adultos em Minas Gerais. Abrindo caminhos para trabalhos que sugiram uma proposta curricular que possam nortear o planejamento e tematização de aulas que atendam tanto a educadores quanto aos alunos da EJA. Possibilitando práticas pedagógicas mais adequadas às peculiaridadesdeste público pelos professores e para que o período de formação na escola dos alunos da

Educação de Jovens e Adultos seja mais significativo e valoroso na Educação Física na formação integral do estudante e das vivências da culturacorporal de movimento em todas as suas possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos tem particularidades que precisam ser conhecidas e consideradas, especialmente pelos professores de Educação Física quando da elaboração do currículo dessa disciplina. A seleção e organização dos conteúdos específicos da disciplina de Educação Física é um desafio e merece atenção, pois nem sempre há condições próprias para a realização das aulas, sendo necessário ajustar-se de acordo com o espaço físico disponível. E, ainda, a visão que os alunos trazem sobre a Educação Física como mera atividade também dificulta o envolvimento e participação desses alunos em determinadas ocasiões. Fatores como cansaço, trabalho e horário das aulas, muitas vezes também, interferem no interesse dos alunos da EJA pela Educação Física. Então, torna-se indispensável ao professor de Educação Física adequar propostas de conteúdos e metodologias que possam atender essas e muitas outras demandas e especificidades.

Um olhar sobre a construção de um documento orientador ou proposta curricular que levem em consideração todas as particularidades da Educação Física e da Educação de Jovens e adultos parece ser essencial. Porque Minas Gerais não apresenta uma proposta curricular de conteúdos para a Educação Física na EJA? Talvez seja essa uma nova possibilidade de estudos e proposta para a Educação Física.

REFERÊNCIAS

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (relator). **Parecer CEB11/2000 - Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2023.

_____. MINAS GERAIS, Secretaria de Estado Educação. **Caderno Pedagógico**

para EJA Novos Rumos. 2021. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/ATUALIZADO%20CADERNO%20PEDAG%C3%93GICO%20EJA%20NOVOS%20RUMOS%20(4).pdf>. Acesso em: 17 jun. 2023.

_____. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. **Proposições Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte, 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. **Caderno de Educação de Jovens e Adultos Educação Física, Volume 3 Módulo único**. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://projetoseeduc.cecierj.edu.br/eja/material-aluno/modulo-03/Miolo_ED_FISICA_Nova_Eja_Mod_3.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2023.

_____. Secretaria de Estado de Educação Piauí. **Proposta de Conteúdos para a Educação de Jovens e Adultos**. Teresina: 2019. Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/diretrizes/10-normativa.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2023.

_____. Secretaria Municipal de Educação Ipatinga. **Proposta Curricular EJA**. Ipatinga. Disponível em: <https://cenfopeja.files.wordpress.com/2010/04/proposta-curricular-eja.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2023.

_____. Secretaria Municipal de Educação Juiz de Fora. **Referencial Curricular da Rede Municipal**. Juiz de Fora: 2020. Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/2020>. Acesso em: 17 jun. 2023.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade Educação de Jovens e Adultos Educação Física**. São Paulo: 2019. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/CC-EJA-Ed-Fisica.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. Lei n° 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasilia: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.793, 01 de dezembro de 2003 Altera a redação do art. 26, § 3º,**

e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências. Brasília: DOU, 2003.

BRASIL. **Proposta Curricular (Educação Física)**. Brasilia: MEC, 2002.

CARVALHO, R. M. *et al*. **Orientações Norteadoras para a Educação Física na EJA**. Rio de Janeiro: SEEJA PUC RIO, 2010.

CRMG. MINAS GERAIS, Secretaria de Estado Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais**. 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ac2_Bg9oDsYet5WhxzMIreNtzy719UMz/view>. Acesso em: 17 jun. 2023.

GOMES, C.; CARNIELLI, B. **Expansão do Ensino Médio: Temores SobreEducação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Caderno de Pesquisa, 2003.

GÜNTHER, M. C. C. O direito à educação física na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, 2016.

SILVA, F. R. **Formação, vivência e convivência nos Fóruns regionais mineiros de EJA**. 32ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 2009.

SOUZA JUNIOR, M. **Educação física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: Proteoria, 1999.

Capítulo 7

A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E O ENSINO NOTURNO: UM OLHAR SOBRE A CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

Paulo Vítor Antunes Fonseca
Rosângela Ramos Veloso Silva

INTRODUÇÃO

Este ensaio tem como proposta trazer para a margem de discussão alguns artigos correlacionados que irão tratar acerca de umas das problemáticas da Educação Física. No presente texto será abordado sobre a legislação educacional e a oferta da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos – EJA. A Educação Física integrada à proposta pedagógica da escola é componente curricular obrigatório da Educação Básica (BRASIL, 1998).

Entende-se que sua presença na escola se dá pelos inúmeros benefícios que ela oferece. Os alunos da Educação de jovens e adultos quando assíduos nas aulas de Educação Física poderão vivenciar dos diversos conteúdos que a cultura corporal de movimento oferece. A cultura corporal é o objeto da área de conhecimento Educação Física. Ela se concretiza nos seus diferentes temas, quais sejam, o esporte, a ginástica, o jogo, as lutas, a dança e a mímica (BRACHT, 1999). O desenvolvimento conceitual do termo cultura corporal dos movimentos busca “a superação da esportivização de nossa área, a consciência crítica às visões idealistas, positivistas e fenomenológicas de Educação Física, a busca pela desnaturalização biológica de seu objeto de estudo” (SOUZA JUNIOR *et al*., 2011). Assim, é possível compreender como cultura corporal as diversas manifestações que o corpo realiza por meio de seus movimentos, tais como andar, rolar, dançar, etc. Também como mediação de mensagens através da linguagem corporal, influenciando e despertando saberes culturais na sociedade. Especificamente nas aulas de Educação Física o termo é empregado quando se adota o trabalho com jogos e brincadeiras, esportes, lutas, danças e ginásticas (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A legislação educacaional na Educação de jovens e adultos - EJA

Dentro desta discussão, a LDB Nº 9394/96, em consonância com a Constituição Federal de 1988, tem no seu artigo 37, os seguintes dispositivos acercada EJA:

> Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental emédio na idade própria e constituirá instrumento de para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (BRASIL, 1998).

Em relação a Educação Física na EJA a LDB, nº 5.692/71 determinou a obrigatoriedade deste componente curricular em todos os graus e sistema de ensino. Entretanto, a nova LDB nº 9.394/96, trouxe no artigo 26 que: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (SOUZA; VAGO, 1997, p.125).

Diante de tal legislação, é destinado ao estudante a opção em realizar ou não as aulas de Educação Física. Percebemos a importância da Educação Física dada com maior ênfase para os alunos do diurno e porque deslegitimar a disciplina para as turmas da EJA no noturno? Haja vista que uma disciplina que trabalha o movimento e contribui por trazer mais conhecimentos, aspectos e experiências da cultura corporal de movimento, além de contribuir para o exercício crítico da cidadania e melhora da interação deveria ser oferecida de igual maneira (PRIMO *et al*., 2002).

Em contrapartida, a lei 10.793/ 2003, alterou a redação do artigo 26 paragrafo 3º da LDB 9394/96. Na qual a Educação Física se tornou um componente curricular obrigatório da educação básica, porém garantiu a dispensa em ensinos noturnos para alunos maiores de trinta anos, com filhos ou que cumpram jornada de trabalho superior a seis horas diárias. Desse modo essa facultatividade remete a uma Educação Física excludente, com uma visão de corpo apenas biológico, incapaz de

realizar as aulas devido à fadiga, idade avançada ou doença.

Diante dessa concepção, problematiza se que ainda existem muitas lacunas em torno da legislação. Por esse fator é de suma importância reiterar que a participação desses alunos nas aulas de Educação Física pode proporcionar bem estar, aliviar tensões do dia a dia, resultando na melhora da qualidade de vida. Dentro dessa teia discursiva, propõem se romper com essa concepção da disciplina ser facultativa, a fim de contribuir por inserir conteúdos específicos dos aspectos ergonômicos dos movimentos e da postura, do trabalho e do lazer, por exercícios de relaxamento e pela compensação muscular, entre outros, fazendo com que o aluno desenvolva sua saúde de maneira integral. O que se propõem mediante toda a exposição, é uma atuação conjunta entre gestores, professores com uma ação mais integralista com políticas públicas, a fim de propiciar que esse termo facultativo, possa ceder espaço para aulas que se integremcom a proposta pedagógica da escola, e com os documentos e que contemple a todos sem exceção.

Em vista de tais questionamentos, a Educação Física deve sair dessa forma de ensino fictício, e permitir que se desenvolva técnicas e propostas adaptadas para esses trabalhadores, mães, idosos, praa realizar tais práticas, o que se propõe é uma nova redação para a LDB. Corroborando com esse pensamento, os estudos de Haddad e Di Pierro (2000), Machado e Rodrigues (2014) revelam avanços para o debate acerca da EJA, apresentando uma urgência em refletir acerca dessa modalidade de educação contribuindo por ampliar o debate sobre a inserção dos alunos da EJA nas aulas de Educação Física, na expectativa de proposições que efetivem o direito a uma escolarização para todas as pessoas que dependem desse ensino.

Devido às características do público da EJA, outro ponto que merece atenção é a reestruturação do currículo, sobre essa temática, Kurzawa e Antunes (2005) alertam para o fato de que grande parte do público que retorna à escola sãotrabalhadores que buscam por um conhecimento que foi interrompido na infância ou adolescência, desta forma cabe aos gestores, professores construírem um currículo contextualizado com a realidade desses alunos, com estratégias diferenciadas.

Neste cenário, Machado (1997) pontua “em sua pesquisa a importância da Educação Física na educação de jovens e adultos (EJA), que visa melhorar a qualidade de vida dos alunos, como também promover socialização e interação entre os mesmos”. Nesta amplitude, as aulas de Educação Física para o ensino de Jovens

e Adultos são vistas como um grande desafio, haja visto que muitos alunos chegam cansados pois estão vindo de uma rotina laboral e chegam desanimados. A partir desse cenário as aulas de Educação Física entram como um potencializador que emergem como forma de retirar esse cansaço, como também promover mais interação entre os colegas, e ainda promovem o acesso a práticas dos conteúdos da cultura corporal de movimento.

De forma interessante, Barros e Santos (2013) pontuam que “os conhecimentos para as aulas de educação física na EJA visam criar possibilidade de práticas que levem aos alunos a experimentar novas vivências que facilitem a sua aprendizagem, comadoção de práticas pedagógicas que possam priorizar a cultura do movimento”. Sintetizados nessa colocação, tem se que os alunos de EJA sejam capazes de assumir uma postura proativa nas atividades relacionadas à Educação Física, como também sejam conscientes desta prática (MEC, 2007).

Desse modo, os professores de Educação Física devem buscar pormecanismos e propostas diversificadas que sejam baseadas em projetos, jogos cooperativos, oficnas pedagógicas, trabalhos interdisciplianres, dentre outras formas de ampliar o aprendizado dos alunos. De acordo com Neira (2011) “as aulas de Educação Física deve proporcionar aos alunos a questionar e romper com padrões pré-existentes, a incorporar novas práticas”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse ensao apropriou se do diálogo de outros artigos para pontuar a necessidade da inclusão da disciplina Educação Física na matriz formativa da Educação de Jovens e Adultos-EJA, a fim de promover uma reflexão em busca de uma amplitude nas aulas de Educação Física e de uma melhoria na elaboração da práxis educativa por parte dos professores com vias a promover um ensino mais igualitário para os alunos da EJA.

Portanto, a legislação quanto à oferta da Educação Física na EJA, ainda apresenta grandes lacunas em relação à facultatividade, entretanto cabe ao professor de Educação Física romper com essas barreiras, a fim de propiciar novas formas de aprendizado que despertem nos alunos a busca pelo conhecimento, ressalta-se a necessidade de construir este conhecimento com a participação dos alunos, viabilizando a inserção de uma nova prática, resignificando as aulas de Educação

Física.

Por fim, as contribuições que os autores trouxeram para este ensaio foram de grande valia, entretanto, torna-se necessário o surgimento de novas possibilidades de pesquisa na área, uma vez que as diferentes abordagens elucidadas no presente texto propicia ao surgimento de novos discursos.

REFERÊNCIAS

_____. Lei nº 10.793 de 1 de dezembro de 2003. Brasília, 2003.

BARROS, J. M. A.; SANTOS, R. B. **Buscando a compreensão da educação física na EJA.** In: Congresso Brasileiro de Ciênciase Esporte. Porto Alegre, 2013.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, v. 19, p. 69-88, 1999.

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros CurricularesNacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. SãoPaulo: Cortez, 1992.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista brasileira de educação**, n. 14, p. 108-130, 2000.

KURZAWA, G.; ANTUNES, H. S. **O desafio da construção do currículo na educação de jovens e adultos**. In: Congresso de Leitura do Brasil, Campinas. Anais, 2005.

MACHADO, M. M. **Política Educacional para Jovens e Adultos:** A Experiência do PROJETO EJA (93/96) na Secretaria Municipal da Educação de Goiânia. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFG, 1997.

MACHADO, M. M.; RODRIGUES, M. E. C. La EJA en la próxima década y la práctica pedagógica del docente. **Retratos da Escola**, v. 8, n. 15, p. 383-395, 2014.

MEC. Ministério da Educação. **Proposta Curricular de Educação Física para a**

Educação de Jovens e Adultos. Braislia: MEC, 2007.

NEIRA, M. G. **Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2011.

PRIMO, A. A. *et al*. **Proposta Nacional de Educação Física para a Educação de Jovens e Adultos**. 2002.

SOUZA JÚNIOR, M. *et al*. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, p. 391-411, 2011.

SOUZA, E. S.; VAGO, T. M. O ensino de Educação Física em face da Nova LDB. In: **Educação física escolar frente à LDB e aos PCNs:** profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, Ijuí, p. 121-141, 1997.

Capítulo 8

DESCONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: É POSSÍVEL ALCANÇAR A PARTICIPAÇÃO IGUALITÁRIA?

Camila Lopes Queiroz
Rosângela Ramos Veloso Silva

INTRODUÇÃO

A inclusão, nos últimos anos, ganhou um espaço expressivo nos debates acadêmicos e educacionais. Todavia, esse termo, densamente polêmico e de significados múltiplos, se configura de maneiras distintas em vários contextos, gerando uma diversidade interpretativa para esse tema tão relevante no panorama atual da sociedade (SANTOS, 2003; FONSECA, 2014). Em face disso, é de vital importância contemplar a essência e as implicações desse constructo, com uma ênfase particular no setor da educação.

É amplamente reconhecido na literatura acadêmica que existem diferenças significativas nas relações de gênero na sociedade, resultantes de construções culturais que se perpetuam até os dias atuais. Cruz e Palmeira (2009) afirmam que historicamente as mulheres sempre exerceram papéis secundários em quaisquer setores da sociedade em comparação aos homens, e que essa relação estabelecida de superioridade masculina continua sendo reforçada por muitos professores em suas aulas, deixando transparecer os estereótipos e os preconceitos de gênero.

De acordo com Campos *et al*. (2008), a sociedade em que vivemos é marcada por exclusões, dentre as quais destaca-se a questão de gênero, entendido como a construção social que uma dada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres, bem como uma categoria sexual socialmente construída como nos asseguram Silva, Gomes e Queirós (2006). Deste modo, pesquisas têm apontado que a escola, enquanto formadora desta sociedade, vem contribuindo para que perdure uma divisão sexista, permitindo a transmissão de valores de discriminação, colaborando de forma direta com essa triste realidade (CAMPOS *et al*., 2008; NOGUEIRA; RODRIGUES, 2008; CRUZ; PALMEIRA, 2009).

A reflexão crítica que se inicia neste momento se alicerça na problemática das

questões de gênero na esfera escolar, especialmente na Educação Física Escolar, na qual persistem obstáculos significativos. Esses obstáculos abarcam diversas formas de preconceito, incluindo o racismo, o capacitismo, o bullying e o machismo, bem como as barreiras no âmbito da acessibilidade, como as arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas e atitudinais (SASSAKI, 2009).

Contudo, apesar desses desafios que se impõem, é fundamental observar os avanços que ocorreram nessa área, os quais se traduzem em esforços rumo à democratização da educação e participação ativa de todos os estudantes, independentemente de suas características individuais e coletivas (BOOTH; AINSCOW, 2012; SAWAIA, 2017).

A evolução da Educação Física Escolar e o desafio dos estereótipos de gênero

A história da Educação Física escolar traz consigo um legado de segregação de gênero e exclusão. As práticas educacionais do passado são marcadas pela divisão estrita dos alunos por gênero, o que contribuía para a manutenção dos padrões sexistas existentes na sociedade da época, com homens e mulheres ocupando papéis distintos e a mulher frequentemente subordinada ao homem (COSTA; SILVA, 2002). A reflexão sobre essa questão é essencial para entender as dinâmicas atuais e buscar formas de abordar os problemas existentes.

O meio do século XX apresenta um marco importante nessa trajetória. Neste período, a educação física era ministrada de maneira segregada, com meninos e meninas aprendendo em espaços distintos, em alguns casos com professores do mesmo sexo (BRASIL, 1971). Essas práticas estavam alinhadas com o projeto político da época, que buscava reforçar os papéis sociais pré-estabelecidos para homens e mulheres (COSTA; SILVA, 2002).

No entanto, o surgimento das escolas mistas, impulsionado por diversos movimentos feministas, deu início a uma intensificação dos estudos sobre gênero na Educação Física. Apesar de as aulas começarem a ocorrer conjuntamente para ambos os sexos, isso não significou a erradicação da discriminação e da inferiorização no contexto educacional. Uma abordagem coeducativa na Educação Física, entretanto, pode oferecer uma ferramenta valiosa para combater o sexismo e as restrições pré-definidas para cada gênero (JESUS; DEVIDE, 2006; AMORIM;

FONSECA; BRITO, 2022).

A história da Educação Física é também marcada por pressões excludentes, onde a pedagogia tecnicista privilegiava o desempenho físico e a aptidão, priorizando os estudantes mais habilidosos ou atléticos em detrimento dos outros (COLETIVO DE AUTORES, 1992; SILVA, 2005; FONSECA, 2014). No entanto, a partir da década de 1980, diversas abordagens pedagógicas surgiram, desafiando a exclusão e questionando o modelo conservador da Educação Física tradicional (DARIDO, 2003).

Na atualidade, a Educação Física escolar é vista sob abordagens ampliadas, com a perspectiva pedagógica orientada para a formação integral do estudante, tendo em vista o contexto em que estão inseridos e considerando suas singularidades. Isso sugere uma aproximação com a perspectiva inclusiva, um avanço significativo para o campo. Porém, ainda há muito a ser realizado para desconstruir os estereótipos de gênero persistentes e garantir a igualdade na participação de todos os estudantes.

Educação Física Escolar e gênero

No âmbito da Educação Física, percebe-se que existe um tratamento diferenciado dos meninos em relação a meninas, e a disciplina muitas vezes ainda auxilia na consolidação de conceitos equivocados, tornando-se um espaço propício para a manutenção de estereótipos, pois há incutido em sua cultura a pseudo-superioridade masculina (CRUZ; PALMEIRA, 2009). Nogueira e Rodrigues (2008) alertam que a Educação Física, enquanto disciplina escolar, diferencia-se das demais quanto à formação de turmas, pois tem-se verificado a separação dos alunos por gêneros masculino e feminino, o que é compreendido como segregador e discriminatório, na medida em que continua reproduzindo os preconceitos ainda vigentes na sociedade.

Altmann, Ayoub e Amaral (2011), comprovaram em um estudo sobre as relações de gênero nas aulas de Educação Física que está presente no discurso de alguns professores a concepção de que os meninos são mais habilidosos para a prática esportiva e para jogos coletivos, enquanto grande parte das meninas não se envolve com a mesma intensidade nessas práticas, pois não desejam suar e querem manter-se arrumadas. Contudo, os autores alertam que essa concepção é tida como estereotipada do feminino e do masculino, pois nem todos os meninos se identificam com esportes e jogos coletivos e que meninas também sabem e gostam de jogar.

Resende (2011) destaca que a superação das desigualdades de gênero implica em mudança nas estruturas simbólicas que compõem as relações de poder entre homens e mulheres, repensando tais categorias de gênero não como naturais e imutáveis, mas como características construídas historicamente e, por isso, passíveis de mudanças e ressignificações. Observa-se, por exemplo, que meninas são frequentemente desencorajadas a praticar esportes que envolvem maior contato físico, enquanto meninos são incentivados a se comportar de maneira mais agressiva. Essas expectativas de gênero afetam a dinâmica das aulas e podem criar barreiras para a inclusão de todos os estudantes. Muitas vezes, as atividades de educação física são planejadas sem considerar as diferenças individuais e de gênero dos alunos, o que pode levar à exclusão de alguns estudantes e à perpetuação de estereótipos de gênero.

Além disso, as relações de gênero também podem afetar a maneira como os estudantes se comportam em relação aos seus colegas do mesmo sexo e do sexo oposto. Por exemplo, meninos podem ser incentivados a serem mais competitivos em atividades físicas, enquanto as meninas são incentivadas a serem mais passivas e a evitar atividades que possam causar desconforto ou risco. Essas atitudes podem levar a comportamentos discriminatórios e à exclusão de alguns estudantes, criando um ambiente negativo de aprendizagem.

A partir destas reflexões, é possível afirmar que as implicações da possível participação ou não participação das meninas nas aulas de Educação Física Escolar são construções históricas enraizadas na sociedade, onde o gênero masculino é tradicionalmente associado à prática esportiva, deixando o feminino em papéis secundários, evidenciando a superioridade da força masculina. Essa perpetuação da estereotipia sexual tem sido uma limitação ou barreira a ser superada pela escola e pela Educação Física Escolar para promover a inclusão e a participação das meninas nas atividades escolares de maneira mais ampla.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das contribuições dos autores, abordamos a temática da Educação Física Escolar e os desafios relacionados aos estereótipos de gênero. Foi evidente a necessidade de refletir sobre a inclusão e a igualdade de gênero nesse contexto educacional, uma vez que a disciplina tem sido permeada por práticas discriminatórias

que reforçam estereótipos e limitam a participação de meninas e mulheres.

Iniciamos nossa análise destacando a relevância da inclusão como um tema central nos debates acadêmicos e educacionais contemporâneos. A diversidade interpretativa em torno da inclusão nos permite compreender a complexidade desse constructo em diferentes contextos, especialmente no setor da educação. Foi destacada a existência de diferenças significativas nas relações de gênero na sociedade, as quais são perpetuadas e reforçadas, muitas vezes, pela atuação dos professores em sala de aula.

Ao explorar as questões de gênero na esfera escolar, notamos que a Educação Física Escolar desempenha um papel crucial na reprodução de estereótipos e na manutenção de desigualdades. As práticas do passado, marcadas pela segregação de gênero, contribuíram para a construção e perpetuação de padrões sexistas. Mesmo com a adoção de aulas coeducativas, as discriminações persistem, e concepções estereotipadas de feminino e masculino são reforçadas.

A análise histórica da Educação Física Escolar revelou pressões excludentes, nas quais a pedagogia tecnicista privilegiava o desempenho físico e a aptidão em detrimento da inclusão de todos os estudantes. No entanto, a partir da década de 1980, surgiram abordagens pedagógicas que questionaram o modelo tradicional e buscaram promover a igualdade e a formação integral dos estudantes.

Atualmente, observa-se uma perspectiva pedagógica mais inclusiva na Educação Física Escolar, que considera o contexto e as singularidades dos estudantes. Essa abordagem representa um avanço significativo, mas ainda há muito a ser feito para desconstruir os estereótipos de gênero arraigados e garantir a igualdade na participação de todos.

Os estudos nos mostraram que a Educação Física Escolar perpetua estereótipos de gênero ao tratar meninos e meninas de maneira diferenciada. A disciplina pode se tornar um espaço propício para a manutenção desses estereótipos, reforçando a superioridade masculina e limitando as possibilidades de participação das meninas. A separação por gênero na formação de turmas é compreendida como segregadora e discriminatória, reproduzindo os preconceitos presentes na sociedade.

A superação das desigualdades de gênero na Educação Física Escolar requer uma mudança nas estruturas simbólicas que compõem as relações de poder entre homens e mulheres. É necessário repensar as categorias de gênero como construções históricas e passíveis de mudanças, rompendo com as expectativas de

comportamento atribuídas a cada sexo. Isso implica em planejar atividades que considerem as diferenças individuais e de gênero dos alunos, evitando a exclusão e a perpetuação de estereótipos.

As implicações da participação ou não participação das meninas nas aulas de Educação Física Escolar são construções sociais enraizadas na história, nas quais o gênero masculino é tradicionalmente associado à prática esportiva, enquanto o feminino é relegado a papéis secundários. Para promover a inclusão e a participação das meninas de maneira mais ampla, é necessário desconstruir esses estereótipos e oferecer oportunidades igualitárias a todos os estudantes.

A Educação Física Escolar enfrenta o desafio de combater os estereótipos de gênero e promover a inclusão de forma efetiva. É imprescindível que os professores e demais agentes educacionais estejam conscientes da importância de uma abordagem crítica e reflexiva, que desconstrua os preconceitos e promova a igualdade de oportunidades. É importante destacar também a necessidade de uma formação inicial e continuada dos professores, que os capacite a lidar com questões de gênero e a desenvolver metodologias de ensino inclusivas. A capacitação docente deve contemplar as temáticas sobre tais questões e fornecer ferramentas teóricas e práticas para a promoção da igualdade e da inclusão na Educação Física Escolar. A superação dos obstáculos presentes nas aulas de Educação Física requer uma mudança de mentalidade e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas, que valorizem a diversidade e garantam a participação de todos os estudantes, independentemente de seu gênero. É necessário ressaltar ainda, que este estudo representa apenas um ponto de partida para a compreensão das questões de gênero na Educação Física Escolar. A complexidade e a relevância desse tema exigem pesquisas contínuas e aprofundadas reforçando o comprometimento e a importância dessa disciplina na formação integral dos estudantes e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, H.; AYOUB, E.; AMARAL, S. C. F. Gênero na prática docente em educação física: meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar?. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, p. 491-501, 2011.

AMORIM, J.; FONSECA, M. P. S.; BRITO, L. T. "BRUNA FECHOU O GOL HOJE": o futebol como tecnologia sexopolítica na Educação Física escolar. **Revista Periferia**, v. 14, n. 1, p. 88-109, 2022.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. Index para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. **Rio de Janeiro: Laboratório de Pesquisa, estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação, LaPEADE.** 2012.

BRASIL. **Decreto n° 69.450 de 1 de novembro de 1971**. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D69450.htm>. Acesso em: 17 jun. 2023.

CAMPOS, A. F. *et al*. A questão de gênero nas aulas de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, lazer e Dança,** v.3,n. 3, p. 79-88, 2008.

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

COSTA, M. R. F.; SILVA, R. G. A educação física e a co-educação: igualdade ou diferença?. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 23, n. 2, 2002.

CRUZ, M. M. S.; PALMEIRA, F. C. C. Construção de identidade de gênero na Educação Física Escolar. **Motriz: Journal of Physical Education**, p. 116-131, 2009.

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

FONSECA, M. P. S. **Formação de professores de Educação Física e seus desdobramentos na perspectiva dos processos de inclusão/exclusão:** reflexões sobre Brasil e Portugal. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014

JESUS, M. L.; DEVIDE, F. P. Educação física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes. **Movimento**, v. 12, n. 3, p. 123-140, 2006.

NOGUEIRA, M. S.; RODRIGUES, A. M. S. Meninos, meninas ou todo mundo junto. A questão do gênero nas aulas de educação física nas escolas da região sudeste da rede pública municipal de Teresina. **III Encontro de Educação Física e Áreas Afins**,

2008.

RESENDE, M. S. Olhares sobre os corpos e a construção de" homens" e" mulheres" na escola. **Motrivivência**, n. 37, p. 69-82, 2011.

SANTOS, M. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. **Movimento - revista de educação**, n. 07, 2003.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, v. 7, p. 10-16, 2009.

SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão:** Análise psicossocial e ética da desigualdade social. Editora Vozes: 2017.

SILVA, A. P. O princípio de inclusão em Educação Física escolar: um estudo exploratório no município de São João Del-Rei. **Motriz: Journal of Physical Education**, p. 141–141, 2005.

SILVA, P.; GOMES, P.; QUEIRÓS, P. Educação Física, Desporto e Género: o caminho percorrido na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (Portugal). **Movimento**, v. 12, n. 1, p. 31–58, 2006.

Sobre os autores(as)



Andréia de Fátima Vieira Silva

Discente do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF-Unimontes). Professora de Educação Básica. E-mail: andreiaedfisica2016@gmail.com



Camila Lopes Queiroz

Discente do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF-Unimontes). Professora de Educação Básica. E-mail: camila.lopes.queiroz@educacao.mg.gov.br



Cristina Gonçalves Sousa e Silva

Discente do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF-Unimontes). Professora de Educação Básica. E-mail: cristinagosousa@yahoo.com.br



Dejanny Martins de Brito

Discente do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF-Unimontes). Professora de Educação Básica. E-mail: dejannymartins@hotmail.com



Gleidiene Fernandes Silva

Discente do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF-Unimontes). Professora de Educação Básica. E-mail: gleidienefernandes@hotmail.com



Jéssica Adryane Santos Santana

Discente do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF-Unimontes). Professora de Educação Básica. E-mail: jessicaadryane18@hotmail.com



Josiane Santos Brant Rocha

Doutora em Ciências do Desporto (UTAD, Portugal). Professora do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF-Unimontes). Professora e Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Cuidados Primários em Saúde (PPGCPS-Unimontes). Professora do Departamento de Educação Física e do Desporto e da Unimontes. E-mail: josianenat@yahoo.com.br



Nayra Suze Souza e Silva

Doutora em Ciências da Saúde (Unimontes). Professora do Departamento de Educação Física e do Desporto e da Unimontes. E-mail: nayra.silva@unimontes.br



Paulo Henrique Mendes Veloso

Discente do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF-Unimontes). Professor de Educação Básica. E-mail: phmv89@gmail.com



Paulo Vítor Antunes Fonseca

Discente do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF-Unimontes). Professor de Educação Básica. E-mail: paulovitoraf@hotmail.com



Rogério Othon Teixeira Alves

Doutor em Estudos do Lazer (UFMG). Professor e Coordenador do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF-Unimontes). Professor do Departamento de Educação Física e do Desporto da Unimontes. Pró-reitor de Extensão da Unimontes. E-mail: rogerioothon@gmail.com



Rosângela Ramos Veloso Silva

Doutora em Ciências da Saúde (Unimontes). Professora do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF-Unimontes), do Programa de Pós-graduação em Cuidados Primários em Saúde (PPGCPS-Unimontes) e do Departamento de Educação Física e do Desporto e da Unimontes. E-mail: rosaveloso9@gmail.com



Vinicius Dias Rodrigues

Doutor em Ciências da Saúde (Unimontes). Professor e Coordenador Adjunto do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF-Unimontes). Professor do Departamento de Educação Física e do Desporto da Unimontes. Coordenador dos Cursos de Educação Física Licenciatura da Unimontes. E-mail: vniciuslabex@hotmail.com

ISBN: 978-65-00-72968-9

