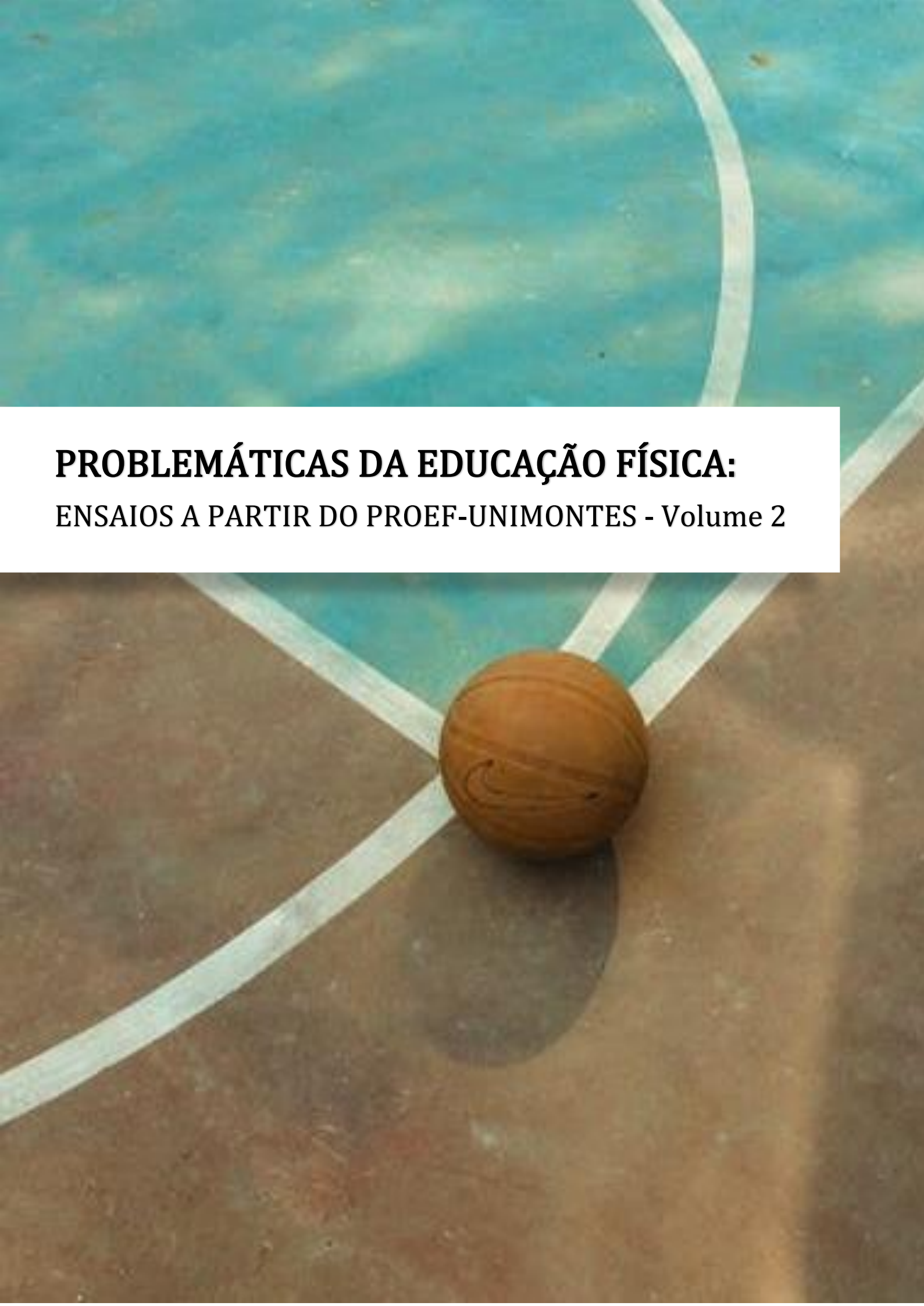


PROBLEMÁTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA:

ENSAIOS A PARTIR DO PROEF-UNIMONTES - Volume 2

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

PROBLEMÁTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA:

ENSAIOS A PARTIR DO PROEF-UNIMONTES

Volume 2

Montes Claros – MG
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Alves, Rogério Othon Teixeira
Problemáticas da educação física [livro eletrônico]: ensaios a partir do ProEF- Unimontes, volume 2 / Rogério Othon Teixeira Alves, Nayra Suze Souza e Silva. – Montes Claros : Edição Nayra Suze Souza e Silva, 2025.
934 Kb.

Formato: PDF
ISBN: 978-65-01-32146-2

1. Educação física escolar. 2. Educação básica. 3. Renovação pedagógica. 4. Docentes – Ensino fundamental. 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 : Ensino fundamental 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 6

Capítulo 1

A SAÚDE NA ESCOLA: POSSIBILIDADE PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO 9
Allan Soares Cardoso
Vinícius Dias Rodrigues

Capítulo 2

(RE)PENSANDO O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS 15
Carla de Oliveira Rodrigues
Fernanda de Souza Cardoso

Capítulo 3

ENTRE ESTEREÓTIPOS E A INCLUSÃO: GÊNERO E EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO ESCOLAR 25
Cássia Patrícia Vieira da Silva
Frederico Sander Mansur Machado

Capítulo 4

CORPOS VIRTUAIS, MENTES REAIS: REPROGRAMANDO A EDUCAÇÃO FÍSICA ATRAVÉS DAS TDIC 33
Danilo Henrique Ladeia de Souza
Rogério Othon Teixeira Alves

Capítulo 5

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA DANÇA ESCOLAR: UMA BREVE REFLEXÃO 41
Hellen Patrícia Barbosa de Oliveira
Vinícius Dias Rodrigues

Capítulo 6

PILATES NA ESCOLA: POSSIBILIDADES PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA 53
Jane Maria Gomes Guimarães
Alex Sander Freitas

Capítulo 7

O USO DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM OLHAR PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 62
Patric Gedeon Custódio Jorge
Carlos Rogério Ladislau

Capítulo 8

EDUCAÇÃO FÍSICA ENQUANTO ESPAÇO DE PRÁTICAS INOVADORAS NO ENSINO DE ESPORTES: PARA ALÉM DA NÃO SOCIALIZAÇÃO DO “ROLA-BOLA” 68
Polyana Senra Pinto
Frederico Sander Mansur Machado

Capítulo 9

A GAMIFICAÇÃO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR 73
Rogério Carvalho
Alex Sander Freitas

Capítulo 10

A PRÁTICA NA TEORIA E A TEORIA NA PRÁTICA: UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA PARA A CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR 82
Silene Nascimento de Aquino
Carlos Rogério Ladislau

Capítulo 11

PÕE NA RODA: OCORRÊNCIAS DE HOMOFOBIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR 91
Vitor Igor Conceição Nascimento
Fernanda de Souza Cardoso

Sobre os(as) autores(as) 99

APRESENTAÇÃO

O Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, polo da Universidade Estadual de Montes Claros (ProEF-Unimontes), iniciou a sua segunda turma de mestrandos no primeiro semestre de 2024. Como Mestrado ainda em processo de consolidação, professores(as) e mestrandos(as) do ProEF-Unimontes, paulatinamente, ao passo que acumulam experiências, buscam desenvolver e propiciar um ambiente capaz de produzir conhecimento que possa fazer sentido no campo da Educação Física no contexto escolar.

Neste sentido, dentro do ProEF, a disciplina **Problemáticas da Educação Física** se estabelece como um espaço onde a exposição das situações que aflingem a atuação profissional ganham a dimensão e a exposição necessárias para uma discussão acadêmica que privilegia, por natureza institucional, uma Educação humanizada integrada aos preceitos referenciais do educador Paulo Freire.

Obviamente, os problemas trazidos pelos mestrandos no decorrer da disciplina são de diversas naturezas, porém, parecem emergir de lugares comuns, onde as distâncias geográficas não impoem diferenças epistemológicas significativas nos cenários expostos, parecendo haver mais similaridades do que discrepâncias em suas problemáticas cotidianas.

Este segundo volume do *e-book* **Problemáticas da Educação Física: ensaios a partir do ProEF-Unimontes**, além de publicizar os problemas iniciais que cada mestrando traz do seu campo de atuação, traduzidos em ensaios científicos, objetivou caracterizar o que justifica a existência do ProEF, que são, basicamente, titular, capacitar e impactar o exercício profissional do professor de Educação Física no âmbito escolar.

Assim, no corpo deste livro, os mestrandos e mestrandas, com a participação de orientadores e orientadoras, apresentam onze artigos que expuseram, inicialmente, e as vezes, superficialmente, as primeiras tentativas de organização de possíveis cenários de pesquisa enquanto acadêmicos do ProEF-Unimontes que iniciaram no ano de 2024.

A saber, no Capítulo 1, os autores Allan Soares Cardoso e Vinicius Dias Rodrigues, no

artigo intitulado "*A saúde na escola: possibilidade para as aulas de Educação Física no Ensino Médio"*, tencionam o tema "saúde", os empecilhos e a superficialidade para o trabalho deste conteúdo na escola. Em seguida, no Capítulo 2, as autoras Carla de Oliveira Rodrigues e Fernanda de Souza Cardoso, refletem sobre as relações étnico-raciais a partir do ambiente escolar no texto "*(Re)pensando o lugar da educação física escolar na educação das relações étnico-raciais"*. E, no Capítulo 3, Cássia Patrícia Vieira da Silva e Frederico Sander Mansur Machado abordam a questão de gênero na Educação Física, no artigo intitulado *"Entre estereótipos e a inclusão: gênero e educação física no contexto escolar".*

Na sequência, os autores Danilo Henrique Ladeia de Souza e Rogério Othon Teixeira Alves, no Capítulo 4, expoem as tecnologias digitais de informação e comunicação na Educação Física no artigo *"Corpos virtuais, mentes reais: reprogramando a educação física através das TDIC".* No capítulo 5, Hellen Patrícia Barbosa de Oliveira e Vinicius Dias Rodrigues discutem o conteúdo dança na Educação Física como forma de experienciar a interação social e expressão corporal de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no artigo *"Os desafios da inclusão do estudante com transtorno do Espectro autista (tea) na dança escolar: uma breve reflexão"*.

No Capítulo 6, Jane Maria Gomes Guimarães e Alex Sander Freitas debatem a prática do Pilates como possibilidade para as aulas de Educação Física, no texto intitulado *"Pilates na escola: possibilidades para as aulas de educação física".* Após, no Capítulo 7, numa discussão sucitada na atualidade, Patric Gedeon Custódio Jorge e Carlos Rogério Ladislau refletem e provocam sobre *"O uso de tecnologias na educação física escolar: um olhar para os anos iniciais do ensino fundamental".*

Em seguida, diante da conhecida expressão pejorativa do "rola-bola", no Capítulo 8, Polyana Senra Pinto e Frederico Sander Mansur Machado abordam e discutem a ***"****Educação Física enquanto espaço de práticas inovadoras no ensino de esportes: para além da não socialização do "rola-bola"".* No Capítulo 9, num esforço necessário para o estímulo às aulas de Educação Física, Rogério Carvalho e Alex Sander Freitas se debruçam sobre a metodologia de ensino estabelecida como "gamificação", no ensaio: "*A gamificação como ferramenta pedagógica no ensino da educação física escolar"***.**

Num viés pedagógico da Educação Física, no Capítulo 10, Silene Nascimento de Aquino e

Carlos Rogério Ladislau abordam e refletem sobre a Educação Física como componente currricular obrigatório no artigo *“A prática na teoria e a teoria na prática: uma articulação necessária para a consolidação da educação física como componente curricular”.* Encerrando, no Capítulo 11, Vitor Igor Conceição do Nascimento e Fernanda de Souza Cardoso expoem o cenário da homofobia na escola no artigo intitulado *“Põe na roda: ocorrências de homofobia na Educação Física Escolar”.*

Nesta coletânea de artigos produzidos por mestrandos ingressantes no ProEF-Unimontes no ano de 2024, durante a disciplina **Problemáticas da Educação Física**, observamos as primeiras noções do trajeto acadêmico da pós-graduação em Educação Física perspectivado pelos próprios acadêmicos. São abordagens iniciais e superficiais que supõem cenários possíveis de futuras pesquisas científicas capazes de descortinar questionamentos ainda intocados, burilando objetos de estudo que permeiam o contexto da atuação profissional, mas que nem sempre se tem a resposta na literatura. Assim, é preciso que as pesquisas sejam estimuladas em quaisquer dos espaços de atuação profissionais, tais como as escolas.

Que o ProEF-Unimontes possa, sempre, produzir conhecimento que reverbere na escola, no *chão-da-quadra*!

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

Capítulo 1

A SAÚDE NA ESCOLA: POSSIBILIDADE PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

Allan Soares Cardoso
Vinícius Dias Rodrigues

INTRODUÇÃO

A Educação física é componente curricular obrigatório da Educação básica, tendo seus objetivos ajustados de acordo com o que os documentos e legislações educacionais preconizam para cada nível de escolarização, da Educação infantil ao Ensino Médio (Brasil, 1996). Nesses documentos, embora a Educação física se apresente como parte da área de Linguagens (Brasil, 2018; Brasil, 2000), ao lado de disciplinas como Artes e Língua Portuguesa e inglesa, nota-se um acento significativo nas atribuições e competências deste componente curricular, vinculando-o a um trato com a saúde, seja como conteúdo das aulas através de abordagens diversas sobre os corpos (Brasil, 2000), seja como um Tema transversal (Machado, 2018).

Na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), a reflexão crítica sobre a saúde é considerada uma competência específica da educação física escolar e aparece também em alguns dos objetivos propostos, mas de forma pouco aprofundada. Portanto, nos documentos curriculares nacionais é possível encontrar a recomendação para que as aulas de educação física sejam fundamentadas na concepção ampliada de saúde, em oposição à perspectiva que prioriza uma relação de causa e efeito entre atividade física e saúde.

O Ministério da Saúde tem investido em políticas de atenção à saúde como uma oferta de cuidado e qualidade de vida para a população. Partindo dessa premissa, espaço escolar é visto por diversos programas do Governo Federal, por exemplo, o Programa Saúde na Escola (PSE) (Brasil, 2006a; Brasil, 2006b), como um lócus privilegiado para a atuação em Saúde Pública.

A saúde está presente na oitava competência apresentada pela BNCC, onde diz que o estudante deve, ao final do processo educativo, “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (Brasil, 2018).

Dessa forma, sugere-se que a escola de maneira geral, e a disciplina de educação

física em particular, assumam a incumbência de desenvolver a percepção a importância de se adotar um estilo de vida saudável, fazendo com que a atividade física direcionada à promoção da saúde torne-se componente habitual no cotidiano das pessoas.

Nota-se que dentro da educação física ha vários empecilhos para a abordagem do tema saúde pelos professores, tradição de aulas voltadas para o campo esportivo, falta de interesse dos alunos nos temas, bem como o tratamento superficial de alguns conteúdos devido à carga horária das aulas curtas para a quantidade de conteúdos a serem trabalhados.

Educação em saúde na escola

Estudar educação em saúde, antes de tudo é reconhecer a complexidade do tema, pois não há postura neutra, nem uma única forma de ver o mundo, a sociedade e o homem que nela vive (Vasconcelos, 2009, p. 76).

O ministério da saúde define educação em saúde como: Processo educativo de construção de conhecimentos em saúde que visa à apropriação temática pela população [...]. Conjunto de práticas do setor que contribui para aumentar a autonomia das pessoas no seu cuidado e no debate com os profissionais e os gestores a fim de alcançar uma atenção de saúde de acordo com suas necessidades (Brasil, 2006).

Assim educação em saúde pode ser compreendida como a articulação entre as áreas da educação e da saúde, conseqüentemente dos processos e representações que as permeiam.

A escola é um espaço destinado a formação sócio educacional capaz de contribuir significativamente na formação dos sujeitos, de modo pleno, integral e saudável (Santos *et al*., 2014). Ainda, a escola é um dos espaços mais significativos para que a aquisição de hábitos saudáveis ocorra de forma incisiva no comportamento das crianças e adolescentes (Iaochite, 2017).

A articulação da escola com as equipes de saúde deve ser pautada nos interesses dos usuários sendo capaz de satisfazer suas necessidades de saúde. Por meio da participação no meio escolar articulando ações voltadas para a atenção à saúde, torna-se possível a formação de cidadãos empoderados do conhecimento a cerca de hábitos de vida saudáveis (Duarte; Barboza, 2007).

No Brasil, as ações educativas em saúde para escolares estavam presentes nos discursos oficiais a partir de 1889, época da Primeira República, centradas no ensino de comportamentos e hábitos considerados saudáveis (Carvalho, 2015) mais tarde, já no século XX, a concepção higienista-eugenista, a educação em saúde visava o

desenvolvimento de uma "raça" sadia e produtiva, a partir da observação, exame, controle e disciplina na infância.

As práticas pedagógicas eram centradas em ações individualistas, focadas na mudança de comportamentos e atitudes, sem muitas vezes considerar as inúmeras condições de vida da realidade na qual as crianças estavam inseridas (Carvalho, 2015). Segundo Tavares e Rocha (2006) as relações espaciais com outros cenários, como a família, a comunidade e os serviços de saúde, devem ser identificadas com as condições sociais e os diferentes estilos de vida por meio de condutas simples e da participação de todos.

No ano de 2007, o Ministério da Saúde criou o Programa Saúde na Escola (PSE), que visava à integração e articulação permanente da educação e da saúde, proporcionando melhoria da qualidade de vida da população brasileira (Brasil, 2007), Essa política intersetorial, fundamentada nos princípios da integralidade, da territorialidade e da intersetorialidade, visa trabalhar com ações de prevenção de doenças, promoção e recuperação da saúde para colaborar para a formação integral dos escolares, materializando-se na parceria escolas públicas e Unidades Básicas de Saúde (UBS) (Lopes; Nogueira; Rocha, 2018).

Possibilidade de metodologia e uso do podcast para educação em saúde

A tecnologia é uma área que vem crescendo e se aprimorando constantemente, ela conecta o mundo, o deixando mais globalizado, aproximando tudo e todos, portanto, é realmente importante que ela esteja inserida no processo educacional (Rosa; Cecílio, 2010).

Para Simões e Gouveia (2008) os estudantes que pertencem à geração digitaltêm sido expostos às tecnologias digitais em praticamente todas as facetas das suas vidas e tal engajamento com os diversos recursos deve ser aproveitados no ambiente escolar.

Diante do crescente uso da tecnologia no mundo e na escola e a necessidade de acompanhar os benefícios do uso das tecnologias, surgiu as metodologias ativas. Dessa forma as metodologias ativas ganham espaço, com suas estratégias pedagógicas, na intenção de tornar o aluno protagonista do processo ensino aprendizagem a partir de situações criadas pelo professor (Valente; Almeida; Geraldini, 2017).

Saviczki (2019) relata que a utilização de Metodologias Ativas são alternativas para que se avance na construção de aprendizagens significativas tendo em vista que, pressupõe o protagonismo do estudante, promovendo desta forma, o desenvolvimento

de sua autonomia, bem como, de habilidades crítico reflexiva e de resolução de problemas. Diante do exposto, é pensado uma estratégia metodológica de grande relevância, o uso dos podcast como instrumento no processo de ensino aprendizado.

O Podcast pode ser considerado um formato de conteúdo que possui sua própria técnica de modelagem e distribuição sonora (podcasting) e com linguagem focada para a Internet, podendo ser considerado ainda como se fosse um “blog 7 sonoro”, com o método de produção mais informal, sem grandes complexidades, procurando torná-lo o mais acessível possível (Dias *et al*., 2012).

O uso de podcast na educação brasileira ainda é incipiente, no entanto, é uma ferramenta em potencial sob a perspectiva dos Recursos Educacionais Abertos pois possibilita que o professor deixe de ser o único detentor e disseminador do conhecimento, despertando-se a autonomia do pensamento e ação dos alunos. Desta forma, os estudantes passarão a ter acesso a materiais relevantes e eficazes que fazem sentido para eles, uma vez que podem construí-los e (re) adaptá-los para seus contextos (Botton, 2017).

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 socio digitalmente” (Bottentuit Junior; Batista; Coutinho, 2007).

Quando se fala em saúde, se observa a necessidade de estratégias de ensino aprendizagem que proporcionem o processo de educação em saúde, ou seja, que os sujeitos adquiram maior autonomia para o seu cuidado (Pinto *et al*., 2017)

Neste cenário, surge com grande relevância a tecnologia do podcast, uma mídia de comunicação digital que possibilita a gravação de locuções ou entrevistas similares a programas de rádio (Mackenzie, 2019), apresentando-se como um recurso versátil e dinâmico para o compartilhamento de informações em saúde (Johnson *et al*., 2020). Portanto, o podcast tem potencial para se configurar como um recurso importante no aprimoramento e eficácia das estratégias educativas em saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após estudos sobre o tema saúde na escola, nota-se que a escola é um campo essencial para a discussão e aprofundamento na temática proposta, uma vez que a escola é o um espaço de formação geral de crianças e adolescentes, e a Educação Física é uma disciplina com várias habilidades no âmbito da saúde, assim esse estudo mostra uma forma de trabalhar a temática, utilizando a tecnologia como estratégia de ensino aprendizagem

durante as aulas de educação física, através do uso de podcast.

REFERÊNCIAS

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

BOTTON, L. A. ; PERIPOLLI, P. Z. ; SANTOS, L. M. A. Podcast – uma ferramenta sob a ótica dos recursos educacionais abertos: apoio ao conhecimento. **Revista Redin**. v. 6, n. 1, 2017.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e da Saúde. **Programa Saúde nas Escolas**. 2007.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Câmara de Regulação do Trabalho em Saúde**. Brasília: DF; 2006a.

BRASIL. **Portaria nº 687, de 30 de março de 2006. Aprova a Política de Promoção da Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 30 de março de 2006b.

CARVALHO, F. F. B. A saúde vai à escola: a promoção da saúde em práticas pedagógicas. **Physis: Revista de saúde Coletiva,** v. 25, n. 4, p.1207- 1227, 2015.

DIAS, A. V. M.; FERREIRA, D. C. M. O podcast como promotor dos multiletramentos na sociedade contemporânea. **Revista Sonora**, v. 4, n. 7, 2012.

DUARTE, A. C. S.; BARBOZA, R. J.; PAULO FREIRE: O Papel Da Educação Como Forma De Emancipação Do Indivíduo. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, 2007.

IAOCHITE, R. T.; COSTA FILHO, R. A. Crença da Autoeficácia para Prática de Atividade Física e Variáveis de Contexto de uma Escola Pública Paulista. In: IAOCHITE, R. T.; AZZI, R. G. **Autoeficácia em Contextos de Saúde, Educação e Política**. Porto Alegre: Letra 1, 2017.

JOHNSON, K. *et al*. Aprendizagem em 360 graus: Um estudo piloto sobre o uso da realidade virtual para educação de pacientes em radioterapia. **Jornal de imagens médicas e ciências de radiação**, v. 51, n. 2, 221–226, 2020.

LOPES, I. E.; NOGUEIRA, J. A. D.; ROCHA, D. G. Eixos de ação do Programa Saúde na escola e promoção da saúde: Revisão intergrativa. **Saúde em Debate**, v. 42, n. 118, p. 773-789, 2018.

MACHADO, E. Tema transversal saúde: professor de educação física além do ato pedagógico. Monografia (Pós-graduação profissional em Educação física escolar) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2018.

MACKENZIE, L. E. Science podcasts: analysis of global production and output from 2004 to 2018. **Royal Society open science**, v. 6, n. 1, 2019.

PINTO, A. C. S. *et al*. Uso de tecnologias da informação e comunicação na educação em saúde de adolescentes: revisão integrativa. **Revista de Enfermagem**, p. 634-644, 2017.

ROSA, R.; CECÍLIO, S. Educação e o Uso Pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação: A produção do Conhecimento em Análise. **Educação em foco**, v. 15, n. 1, p. 107-126, 2010.

SANTOS, S. M. R. *et al*. Avaliação e classificação do risco familiar em uma escola de educação infantil. **Revista de Pesquisa Cuidado é Fundamental**, v. 6, n. 1, p. 232-240, 2014.

SAVICZKI, S. C. **Prática pedagógica de professores em cursos técnicos de nível médio**: aplicação de metodologias ativas. 2019.

SIMÕES, L. E.; 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: 2009.

TAVARES, M. F. L.; ROCHA, R. M. **Promoção da Saúde e a Prática de Atividade Física em Escolas de Manguinhos** – Rio de Janeiro. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B., GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: Das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo educacional**, v. 17, n. 52, p. 455-478, 2017.

VASCONCELOS, M.; GRILLO, M. J. C.; SOARES, S. M. **Práticas pedagógicas em Atenção Básica à Saúde**: tecnologias para abordagem ao indivíduo, família e comunidade. Módulo 4. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

Capítulo 2

(RE)PENSANDO O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Carla de Oliveira Rodrigues
Fernanda de Souza Cardoso

INTRODUÇÃO

Meu cenário de docência está localizado numa escola instalada numa Zona Rural, na cidade de Jaíba, Norte de Minas Gerias. Um ponto bastante relevante a ser destacado é que o cotidiano da maioria das crianças e adolescentes que fazem parte da escola e da comunidade se divide entre o período escolar, a casa e o trabalho no campo. Existem alguns períodos do ano em que os adolescentes deixam de frequentar a escola para trabalharem nas colheitas, aumentando um pouco a renda da família. A maioria dos alunos não dispõe de materiais escolares necessários à aprendizagem devido às condições financeiras da maioria das famílias, tendo a escola que arcar com parte deles.

A escola está na condição de acolhedora, numa função de cuidar do aluno, para além dos conhecimentos referentes aos componentes curriculares. É importante destacar, que essa responsabilidade social e política que a escola se propõe assumir não é dada como escolha, mas como necessidade. Neste sentido, Vago (2009) nos traz reflexões pertinentes:

> Fazer uma crítica das condições a que ela foi abandonada é fundamental, não para desqualificá-la senão para insistir na defesa vigorosa de sua necessidade para a cidadania e a participação na vida pública. Abrir mão da escola pública de qualidade para todos só faz perpetuar as desigualdades imensas que existem no país. Mas não podemos depositar na educação escolar esperanças que ela não pode realizar. É preciso, assim, não cair na armadilha da mistificação da educação, como se a escola pudesse tudo, o que leva a encobrir as causas dos problemas sociais enfrentados no Brasil (Vago, 2009, p. 29).

Concordando com Vago (2009), e considerando minha experiência e o contexto escolar em que atuo, expresso que negar essas condições é negar a realidade da comunidade. Evidentemente sabemos que a escola não é heroína, nem irá mudar tudo, mas sinto que para muitos alunos ela é a esperança do futuro.

Penso ser primordial trazer o contexto, apresentando inicialmente o perfil social da escola, bem como de seus protagonistas. Ao mesmo tempo cabe ressaltar que minha docência nessa escola vai além de ser somente professora, aqui sinto-me antes de tudo,

humana. Tudo isso se faz necessário, antes mesmo de falar sobre a Educação Física, ou sobre as Relações Étnico-Raciais e sua relação com o referido componente curricular. González e Fensterseifer (2009, p.13) no artigo “Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I”, colaboram com o referido pensamento, de inicialmente argumentar sobre o espaço da escola para então discorrer sobre a Educação Física escolar: “acreditamos ser necessário definir a especificidade do estabelecimento à qual ela se vincula: a escola. Qual o caráter dessa instituição? O que a legitima perante a sociedade?”.

Reflexões e sentimentos de uma professora

Assim como ocorre nas demais escolas, temos alunos indisciplinados, com falta de interesse; alunos disciplinados e com muito interesse. Deparei-me com uma realidade que foi repassada aos alunos de uma Educação Física denominada por González (2019) como “rola-bola”. Para desconstruir este quadro de aulas não sistematizadas e sem estrutura pedagógica demandou um pequeno período, cerca de 1 ou 2 meses para aceitação dos alunos de uma Educação Física até então desconhecida. Com os anos iniciais do ensino fundamental essa aceitação e entendimento foi de forma mais rápida do que em relação ao fundamental (anos finais).

Entre uma prática e outra, comecei a refletir e perceber o quanto nós professores, servidores do quadro administrativo da escola, as secretarias de educação estadual e municipal, ignoramos a história, bagagem social e familiar que cada aluno carrega. Hoje mais madura tanto profissionalmente como no aspecto pessoal, posso dizer que toda minha trajetória nesses 8 anos de docência na rede pública é um espaço vivo de aprendizagens, mas também de vários desafios e enfrentamentos, como, por exemplo, atitudes e falas preconceituosas, discriminatórias e racistas, práticas que veem dos diferentes sujeitos que são parte deste espaço escolar.

Sendo assim, me coloquei a problematizar: contrariando o que deveria acontecer, mas diante das observações e percepções, é possível dizer que a escola também é racista, pois ela está inserida em uma sociedade construída sob esse viés. Nas instituições de ensino, vemos práticas racistas serem reproduzidas cotidianamente. Vamos de encontro ao que Almeida (2019) ressalta: quando falamos de racismo institucional estamos falando do reflexo da sociedade, as expressões, falas e atitudes racistas encontradas nas escolas são uma materialização de uma estrutura social. Almeida (2019) ainda afirma que “as instituições são racistas porque a sociedade é racista”.

Nesse exercício de reflexão e análise das relações étnico-raciais na educação do

Brasil, me fez lembrar da minha época de escola, eu: mulher, negra de cabelo crespo, me submeti a vários processos químicos desde muita nova para deixar meu cabelo liso e me enquadrar em um padrão que era o bonito, valorizado e almejado. Naquela época, me sentia feia e minha autoestima era muito baixa. Lembro-me também que não me reconhecia como negra, pela falta de conhecimento. Do ensino infantil ao médio não me lembro de ocasiões em que as relações étnico-raciais tenham sido abordadas. O que eu ouvia era sempre adjetivos negativos sobre o corpo negro, e estes parecem circular na escola até os dias de hoje. Não houve avanços: da infância até a adolescência meu cabelo crespo, meu nariz arredondado e boca larga foi motivo de muito choro e não aceitação. E não foi esta fase midiática da "valorização" do corpo negro e do cabelo crespo nas propagandas que me fez passar pela transição e voltar ao meu cabelo natural, e sim o cansaço de estar sempre em busca de um padrão que eu nunca iria alcançar.

Hoje, eu sei que meu cabelo alto, crespo, seco, incomoda muitos padrões impostos, principalmente na escola, onde ainda ouço de professoras: "tal criança tem o cabelo bom, tal criança tem o cabelo ruim", e me envergonho de me calar diante de afirmações como estas. Eu me calo não por concordar, mas por achar tais afirmações tão ignorantes para ser proferidas por uma professora que me sinto desmotivada para argumentar e às vezes para manter um ambiente "harmonioso".

Compreender o quanto minha trajetória pessoal cria impactos nas minhas atitudes e práticas pedagógicas dentro da escola, é justificar o quanto consigo enxergar as lacunas e fraquezas existentes quando se trata das relações étnico-raciais na educação. Seria utópico negar a figura pessoal da figura professor, estamos falando de um mesmo sujeito e isso influencia no exercício da minha função enquanto professora (Favero; Tonieto, 2009).

Burnier *et al* (2007) afirma que, nessa reflexão do percurso de vida, o indivíduo manifesta sua subjetividade e interpreta suas ações no plano individual e coletivo, na busca de significados para construção de sua identidade profissional, que consequentemente gera reflexos na materialização do processo de ensinamento para os alunos. "Nesse sentido, o método autobiográfico possibilita ao docente, pelo relato de sua história de vida, revelar seus anseios e expectativas ante a profissão docente e a própria vida".

Partindo nesse caminho de reflexão e análise do repertório de acontecimentos dentro da escola, percebe-se, portanto, que a escola como lugar de transformação dos indivíduos em sujeitos emancipatórios não consegue romper com a discriminação. E como nós professoras e professores falamos coisas que discriminam, ofendem e marcam negativamente os sujeitos escolares, não apenas sobre o corpo e cabelo, mas também sobre a posição social e histórico familiar. Entretanto, após a reflexão e leituras de estudos

sobre a educação étnico-racial, percebo o quanto é importante abordar esse tema na escola, negar é contribuir para que o racismo cresça no Brasil, contribuir para que homens e mulheres negras se sintam cada vez mais inferiorizados e silenciados. Hoje consigo perceber o quanto meu processo de escolarização foi negligenciado e falho, preciso fazer a minha parte, preciso fazer o inverso do que foi feito comigo. A educação deve buscar mudanças sociais, reformular atitudes, propor diálogos. E a escola é o melhor espaço para que isso aconteça. É urgente.

> Por sua vez, a Educação Física, enquanto área do conhecimento vinculada à dimensão do corpo e às suas diversas práticas socioculturais, estando inserida nesse contexto e com seu histórico eugênico, esportivista e militarista, também necessita se transformar para permitir ao negro (e todos os sujeitos não brancos) a tomar essa consciência de novas formas de existir no mundo (Gomes, 2019, p. 64).

A educação das relações étnico-raciais e a educação física escolar

Acreditar numa educação que seja capaz de ser antirracista é dar passos largos na questão da promoção das Relações Étnicos-Raciais na sociedade, embora não seja só de responsabilidade da escola propiciar essa educação, ela é uma das instituições que mais possibilita essas relações e convívios por ter em seu interior uma grande diversidade. A educação das relações étnico-raciais se refere à metodologias educativas que garante aos alunos superar preconceitos raciais, que as estimulem a viver práticas sociais livres de discriminação e contribuam para que elas compreendam e se engajem em lutas por equidade social entre os distintos grupos étnico-raciais que formam a nação brasileira (Verrangia; Silva, 2010).

Apesar de que a Educação para as Relações Étnico-Raciais esteja presente nas habilidades de Educação física prescritas para o Ensino Fundamental pelo Currículo Referência de Minas Gerais, essa abordagem e contextualização é tratada de maneira superficial, o que gera certa indignação. Feito um levantamento sobre essa abordagem no currículo, temos no Currículo Referência de Minas Gerais de Educação Física, vemos apontado, em um primeiro momento, os temas transversais:

> Nesse sentido, compreende-se que os diversos temas transversais precisam estar presentes nas práticas escolares e, por isso, também encontram espaço e diálogo com as habilidades do componente curricular Educação Física (Minas Gerais, 2018, p. 560).

No próprio documento do Currículo Referência de Minas Gerais, não é contextualizado sobre os temas transversais, e quais temáticas entraria nessa abordagem, ficando assim, solto. Indo mais adiante sobre os temas transversais na Base Nacional

Curricular Comum (BNCC), em um documento próprio para a abordagem dos temas transversais, intitulado: Temas Contemporâneos Transversais na BNCC - Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos (Brasil, 2018). Segundo o referido documento, os temas transversais desde 1990 são recomendados para abordagens de temas nas disciplinas obrigatórias, sem que seja uma imposição de conteúdo, mas que seja tratado de maneira relevante:

> O fato de não serem matérias obrigatórias não minimizava sua importância, mas os potencializava por não serem exclusivos de uma única área do conhecimento, devendo perpassar todas elas. Ou seja, os conhecimentos científicos deveriam ser trabalhados de maneira alinhada à vida social e cidadã dos estudantes. Essa essência, com a BNCC, ganhou força (Brasil, 2019, p. 9).

Fazendo um breve histórico do que é discutido sobre os temas transversais, inicialmente era abordado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1996 eram seis temas: saúde, ética, orientação sexual, pluralidade, meio ambiente, trabalho e consumo. No documento: “Temas Contemporâneos Transversais na BNCC”, acrescenta ainda que somente em 2010 a Câmara de Educação Básica do CNE aprovou a Resolução Nº 7, de 14 de dezembro, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos e orientações sobre a abordagem dos temas nos currículos. Outras resoluções do CNE estabeleceram diretrizes específicas para os alguns temas contemporâneos que afetam a vida humana, dentre elas: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - Resolução CNE/CP Nº 1/2004.

Retornando para o Currículo Referência de Minas Gerias do ensino fundamental, realizei uma breve a análise, a fim de identificar o que é proposto nas habilidades e unidades temáticas presentes no Ensino Fundamental que busca desenvolver a Educação nas Relações Étnico Raciais, ficou constatado o seguinte: no 1º ano e 2º ano não é encontrado nenhuma habilidade e nem unidade temática voltada para a Educação das Relações Étnico Raciais. Do 3º ano ao 5º ano do fundamental é encontrado na unidade temática Jogos e brincadeiras, Danças e Lutas. Do 6º ao 9º ano do fundamental não é encontrado nenhuma unidade e nem habilidades temáticas que possam desenvolver a temática Educação das Relações Étnico-Raciais.

Ao analisar a proposta pedagógica que o Currículo Referência de Minas Gerais, propõe para a Educação das Relações Étnico Raciais no componente de Educação Física, diante do que foi identificado, as habilidades e propostas nos anos de escolaridade 3º ao 5º ano, são capazes de contribuir para adquirir conhecimentos e experiências para uma educação das Relações Étnico-Raciais e principalmente oferecer caminhos para que

professores de Educação Física desenvolvam processos de ensino-aprendizagem em suas aulas que promovam a superação do racismo e das relações étnico-raciais excludentes e discriminatórias. Entretando, não é satisfatório, dentro os 9 anos do Ensino Fundamental, termos apenas 3 anos de escolaridade abordando a temática.

E os demais anos? Porque ignorar e excluir do currículo? Será suficiente somente esses 3 anos de estudos? O que levou essa exclusão? São indagações importantes que nos provoca a buscar mais estudos acerca dessa realidade. Outro fato que se pode colocar em questionamento é sobre o ensino médio. E o ensino médio, tem trabalhado as Relações Étnico Raciais na Educação Física? Indo mais além, e os demais estados do Brasil, tem levado em consideração o que é colocado na BNCC sobre os temas transversais e as Relações Étnico-Raciais? Poderia levantar inúmeras indagações problematizadoras acerca do Currículo na Educação quanto as Relações Étnico-Raciais, apesar de serem importantes, deixarei aqui, apenas como forma de reflexão e provocações aos leitores, acreditando que elas abrem perspectivas para novos e posteriores estudos.

A Resolução Conselho Nacional de Educação CNE/CP n° 01/2004 e o Parecer CNE/CP n° 03/2004, tratando das Diretrizes Curriculares Nacionais e estabelecendo a obrigatoriedade para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultural Afro-Brasileira e Africana.

Visto que vivemos em um país racista, e é importante destacar aqui neste texto, que assim como Almeida (2019) nos explica que “o racismo que se materializa como discriminação racial” é definido por seu caráter estrutural, ou seja não se trata somente em atos de racistas, como xingamentos por exemplos, mas de um conjunto de atos discriminatórios, sobre as condições, privilégios que separam entre um grupo racial e outro.

Explicando melhor: se formos a um hospital da minha cidade e separamos os médicos e médicas por grupos raciais, certamente o número de médicos e médicas brancos superará o de negros. Segundo Almeida (2019), essa diferença se dá por fatores históricos, pessoas negras têm menos acesso a educação e por esse motivo estão sempre alocadas em trabalhos menos qualificados. Agora, através de uma reflexão por meios de pesquisas: o número de mulheres representa 62% das vítimas de feminicídio no Brasil são mulheres negras (Bom dia Brasil, 2023). Essa segregação existente entre os grupos raciais é uma resposta de quando o racismo é estrutural que provoca uma desigualdade em todas as organizações da sociedade, seja ela política, econômica, educacional, de saúde. Ou seja, para educação, principalmente nas escolas é necessário que se crie programas educacionais que possa desenvolver através da educação a criticidade dos alunos para o entendimento de tudo que envolva as Relações Étnicos-Raciais, desde das desigualdades

até o empoderamento negro e indígena.

De acordo com Cardoso (2023), a escola é o espaço e a educação a ferramenta, fundamentais para esta transformação e que cada especialista precisa explorar o que há além dos limites de sua disciplina, a escola e a universidade também precisam extrapolar os limites de seus muros.

E a Educação Física como componente da matriz curricular da educação básica, precisa desenvolver seu papel de transformação do aluno e envolver os temas transversais na sua proposta pedagógica. Como mencionado acima, sabe-se, portanto, que o Currículo Referência de Minas Gerais, não oferece suporte para a garantia de conhecimentos relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais, portando é preciso que o professor esteja consciente que a omissão desses conhecimentos irá contribuir para que o racismo se perpetue e cresça no Brasil.

Como ponto de partida, é necessário manter um diálogo através das unidades temáticas propostas no Currículo Referência de Minas Gerais com as Relações Étnico-Raciais. Envolvendo práticas corporais, reflexão, atividade registro, leituras, artes e entre outras formas de comunicação, que de maneira significativa possa promover conhecimento da cultura africana e indígena para a vida dos alunos e alunas. Acredita-se que com esse conhecimento, seja valorizada a cultura africana, valorize a identidade étnico-racial das crianças, despertando interesse delas em seus ascendentes, fazendo conhecer as suas cores e respeitar as demais, dentro de uma proposta de educação antirracista. Assim como Vago (2009, p. 39), também acredito e “aposto em um projeto de Educação Física como um dos tempos de realizar o humano direito a uma rica cultura de práticas corporais. Não como coisa dada. Mas como coisa conquistada e reconstruída”.

Gomes (2019) traz contribuições valiosas para uma Educação Física que seja capaz de ir além de conteúdos, que ela também se faça antirracista, que os estudantes também sejam sujeitos ativos desse processo de compartilhar culturas e refletir sobre o mundo. A educação antirracista, não pode ser resumida a um único projeto de intervenção, ela deve se fazer presente na escola, deve ser viva em todos momentos, aspectos e situações.

> A violência que atinge a população negra muitas vezes começa na escola, quando a mesma expressa em seus espaços esse racismo presente na realidade de nosso país. O racismo afeta diretamente os jovens, não só pela violência em si, mas também por suas consequências: baixa autoestima, baixo rendimento escolar, segregação, sentimento de não-pertencimento, evasão (Araújo *et al.,* 2021 p. 115).

A escola tem sido falha nesse sentido de empoderar o corpo negro como corpo autêntico e bonito. Se buscarmos nas instituições escolares, como são tratadas as relações

étnico-raciais com os alunos, terá como grande possibilidade resumir apenas na data comemorativa da consciência negra e muitas vezes ainda tratada de maneira reduzida e precária. Gomes (2002) faz uma série de questionamentos importantes, levantando reflexões necessárias, para como as escolas vem tratando o corpo negro. Será que ainda se vê reduzido apenas à perversidade do corpo escravizado?

> Será que a escola tem dado uma outra leitura a essa relação? Ou as crianças negras e brancas, quando estudam a questão racial, ainda participam da representação do corpo negro apenas como um corpo açoitado e acorrentado? Será que hoje, em pleno terceiro milênio, os livros didáticos e as discussões sobre a história do negro no Brasil realizadas pela escola destacam que o corpo negro, desde a época da escravidão, sempre foi um corpo contestador? (Gomes, 2002, p. 21).

Relacionando com as relações étnicos raciais, precisamos que nossos alunos e alunas se sentem libertos de todo preconceitos raciais e que denunciar as injustiças não os tornam como violentos arrogantes, que nossas crianças, consigam apreciar toda cultura e práticas corporais advindas da nossa essência humana. Paulo Freire muito nos ensina sobre uma educação que seja libertadora, capaz que os oprimidos se libertam dos opressores que exploram e violentam. Ainda sobre os ensinamentos de Paulo freire, precisamos dissertar conteúdos que libertam os alunos dos seus anseios e temores e que aumentem suas esperanças diante o mundo que vive (Freire, 1987).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se, portanto, numa Educação Física Escolar que se “faça circular, reinventar, estimular, transmitir, produzir e praticar... cultura” (Vago, 2009, p. 34). Pautada nessa perspectiva que a Educação Física é uma disciplina que estuda a cultura corporal de movimento é necessária que ela trate o corpo humano para além da visão biológica. Reduzir a Educação Física numa perspectiva apenas prática e sem contextualização, histórica e antropológica é minimizar seu potencial educativo.

O corpo negro ainda sobre “as práticas das desigualdades, da desqualificação, da violência simbólica que levam os estudantes a uma baixa autoestima, à evasão escolar, a possíveis identificações com padrões de beleza que não os representam” (Mattos, 2007, p. 69). E a Educação Física deve buscar, contextualizar, desenvolver, praticar, estudar, refletir, criar e movimentar para que a Educação das Relações Étnico-Raciais se faça presente no ambiente da escola, potencializando a cultura negra.

Apesar do Currículo Referencia de Minas Gerais não oferecer subsídios para desenvolver temáticas sobre as Relações Étnico-Raciais na Educação Física, é preciso que

o educador enquanto sujeito, num ato de coragem, “de ousadia, de humildade, contribua para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, pautada no reconhecimento das desigualdades raciais com um problema estrutural que precisa ser superado, e na promoção do respeito às diferenças” (Cardoso, 2023, p. 310).

Partindo das reflexões e ensinamento de Paulo Freire e relacionando com Educação Física na Educação das Relações Étnico-Raciais é preciso que essa abordagem nasça através do diálogo e ele só existirá se tiver fé nos alunos: “Não há também, diálogo, se não há uma intensa fé nos homens, fé no seu poder de fazer e refazer, de criar e recriar. Fé na sua vocação de Ser Mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens” [e mulheres] (Freire, 1987, p. 46).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ARAUJO, G. M. S. *et al*. Tópicos em educação antirracista: relatório de uma experiência educacional. **Expressa Extensão**. v. 26, n. 3, p. 113-122, 2021.

BOM DIA BRASIL**. Mulheres negras representam 62% das vítimas de feminicídio no Brasil, aponta Anistia Internacional**. 2023. Disponível em: https://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2023/03/28/mulheres-negras-representam-62percent-das-vitimas-de-feminicidio-no-brasil-aponta-anistia-internacional.ghtml. Acesso em: 02 jun. 2024.

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

BRASIL. **Temas Contemporâneos Transversais Na BNCC - Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos**. Brasília, 2019.

BURNIER, S. *et al*. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, p. 343-358, 2007.

CARDOSO, L. A. As relações étnico-raciais nas habilidades de geografia dos anos finais do ensino fundamental no CRMG: possibilidades trans e interdisciplinares. **Revista de Geografia-PPGEO-UFJF**, v. 13, n. 2, 2023.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. Professores e suas histórias de vida: o particular e o universal na formação docente. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 16, n. 1, p. 58-70, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17º edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, I. V. **Negro drama**: narrativas estudantis negras, educação física escolar e educação étnico-racial. Belo Horizonte, 2019. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. 2019.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?. **Revista Brasileira de Educação**. p. 40-51, 2002.

GONZÁLEZ, F. J. Educação Física Escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. ALBUQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S. **Desafios da educação física escolar: temáticas de formação em serviço no ProEF.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

GONZÁLEZ, 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**, p. 9-24, 2009.

MATTOS, I. G. **A Negação do Corpo Negro**: representações sobre o corpo no ensino da educação física. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2007.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais***.* 2018.

VAGO, T. M. Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de formação RBCE**, v. 1, n. 1, p. 25-42, 2009.

VERRANGIA, D; SILVA, P. B. G. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 3, p. 705-718, 2010.

Capítulo 3

ENTRE ESTEREÓTIPOS E A INCLUSÃO: GÊNERO E EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO ESCOLAR

Cássia Patrícia Vieira da Silva
Frederico Sander Mansur Machado

INTRODUÇÃO

O gênero, tal como concebemos, é uma construção cultural historicamente formada, que categoriza e posiciona a realidade com base na dicotomia entre elementos considerados femininos e masculinos. Funcionando como um elemento que dá significado às discrepâncias percebidas em nossos corpos, organizando indivíduos, emoções, práticas e objetos dentro de uma dinâmica de poder (Atem; Pelegrini, 2016).

Ao longo da história, as mulheres frequentemente ocuparam posições secundárias em comparação aos homens em todas as esferas da sociedade. A ideia de superioridade masculina foi estabelecida culturalmente mediante a distinção na educação entre homens e mulheres, resultando na atribuição de habilidades específicas a cada gênero (Cruz; Palmeira, 2009).

A escola é um ambiente ideal para promover a igualdade de direitos, mas ainda é comum encontrar atitudes de desigualdade de gênero nesse espaço (Zavatto Junior; Vasconcelos, 2022). Portanto, é essencial que o ambiente escolar incentive relações de gênero saudáveis e promova discussões que combatam preconceitos, assegurando a participação igualitária entre meninas e meninos, já que os alunos reproduzem, na sociedade, o que aprendem na escola.

Os currículos, ensinamentos, regulamentos escolares, materiais de ensino, propostas de currículo, métodos de avaliação, linguagens e teorias educacionais têm o poder de contribuir para a perpetuação das desigualdades relacionadas ao gênero, sexualidade, etnia e classe nos ambientes educativos (Maldonado, 2021). Dessa forma, o currículo pode privilegiar a visibilidade de certos grupos ao mesmo tempo em que ignora outros, fomentando preconceitos contra pessoas negras, indígenas, mulheres, homossexuais e outros segmentos marginalizados em nossa sociedade (Louro, 2011).

A partir do processo de redemocratização no Brasil, a discussão sobre gênero passou a fazer parte da pauta nacional, presente na Constituição Federal de 1988 e em outras leis

das décadas seguintes, além de ter influência em diversas políticas públicas implementadas no país. Na área da educação, a questão foi abordada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 e em vários documentos das Secretarias de Educação (Brasil, 1996; Brasil, 1998). Dessa forma, a temática de gênero tornou-se uma preocupação dos governos estaduais e municipais, sendo incorporada como parte do currículo escolar em todo o território nacional (Silva; Medeiros; Quitzau, 2020).

Sendo a Educação Física Escolar, legalizada, como componente curricular da educação básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 (LDBN), faz-se necessário que a mesma, promova a participação igualitária, relações saudáveis entre os gêneros e busque estratégias para dirimir possíveis preconceitos.

Dentro deste contexto, a educação física, infelizmente, se deixa influenciar principalmente por sua evolução histórica e peculiar, contribuindo para práticas discriminatórias entre os gêneros, moldando sujeitos masculinos e femininos. Portanto, é imprescindível e urgente uma reflexão profunda sobre essas questões, a fim de promover na escola, princípios de respeito que sejam também incorporados às aulas de educação física. É fundamental fomentar um senso de justiça e igualdade entre as pessoas, superando valores preconceituosos e desiguais tão presentes em nossa sociedade (Campos *et al*., 2008).

Contudo, as discussões sobre as questões de gênero são frequentemente negligenciadas nas aulas de Educação Física escolar, sendo que raramente, há ações planejadas buscando discutir e problematizar tais temas, de encontro a isso, verifica-se que as pesquisas sobre o tema são raras, bem como, a produção de materiais acadêmicos sobre este tipo de intervenção nas aulas deste ramo é escassa (Tamiozzo; Schwengber; Borges, 2021).

Frente a essas observações e com base na experiência prática, consideramos pertinente, através deste ensaio, aprofundar as reflexões acerca das relações de gênero na educação física escolar. Por isso, temos como problemas desse ensaio: de que maneira as práticas pedagógicas de Educação Física escolar perpetuam desigualdades de gênero e como é possível implementar mudanças que promovam uma participação igualitária e inclusiva entre meninos e meninas, desafiando estereótipos e preconceitos históricos?

Gênero na educação física escolar: histórico, desafios e possíveis soluções

O conceito de gênero, segundo Meyer (2003), abrange todas as construções sociais, culturais e linguísticas que diferenciam mulheres de homens, inclusive no que se refere aos

seus corpos, sexo, gênero e sexualidade. Louro (2014) destaca que gênero é uma prática social relacionada aos corpos, representando as características sociais atribuídas ao feminino e masculino, variando conforme o tempo e as sociedades. Auad (2006, p. 21) afirma que gênero não é sinônimo de sexo biológico, sendo uma construção histórica e social com significados atribuídos a cada sexo. Bonfim (2013) observa que a sociedade impõe o gênero para regular comportamentos, o que leva à discriminação de quem foge das normas estabelecidas.

A partir disso, entender o conceito de gênero é crucial para perceber como os alunos se relacionam no cotidiano escolar e para reconhecer a necessidade de promover mudanças reais na educação, especialmente durante as aulas de Educação Física (Silva, 2021). Altmann (2014) observa que o gênero é um fator significativo de desigualdade nas práticas pedagógicas de Educação Física.

A trajetória histórica da Educação Física revela que sua origem foi fundamentada em uma base predominantemente biológica, o que ainda se reflete na exclusão das meninas em algumas atividades práticas (Silva, 2021). É notável como a influência da história se manifesta nas práticas educacionais das escolas, as quais frequentemente reforçam uma atitude excludente, principalmente em relação às meninas, perpetuando assim a predominância dos meninos e a exclusão delas nas atividades físicas, esportivas e de lazer (Pereira, 2020). Sendo assim, é fundamental permitir que ambos atuem de forma plena e prazerosa no âmbito da cultura corporal do movimento, entretanto, “[...] aprendizagens e experiências igualmente acessíveis a homens e mulheres é um grande desafio para a Educação Física brasileira atualmente” (Altmann *et al*., 2018, p. 29).

Nesta perspectiva, Silva (2021) aponta que durante muito tempo, atividades físicas que exigiam força, agilidade, velocidade e outras habilidades eram associadas principalmente à prática masculina, devido a normas sociais que consideravam o corpo feminino como frágil e inadequado para tais atividades. Embora alguns preconceitos tenham sido superados, ainda persiste a ideia de que as mulheres não devem ou não são capazes de realizar certas práticas físicas, o que ainda é percebido em algumas escolas e por alguns alunos e professores.

Além disso, Kleinubing, Saraiva e Francischi (2013) apontam que, historicamente, as mulheres foram excluídas de várias experiências corporais devido a normas e expectativas sociais. Da mesma forma, os homens também enfrentam restrições quanto a práticas que não se encaixam nos estereótipos masculinos, como a dança. Este exemplo ilustra como a dança, tanto em contextos escolares quanto em academias e grupos de dança, é moldada por preconceitos relacionados ao gênero.

Atualmente, apesar dos Parâmetros Curriculares Nacionais promoverem aulas mistas para o desenvolvimento integral dos alunos, a inclusão de gênero ainda avança lentamente. A separação por gênero nas aulas, muitas vezes justificada por razões biológicas, ignora que essas diferenças são em grande parte construídas socialmente. Conflitos de gênero podem surgir em aulas mistas, levando alguns professores a dividir atividades por sexo, o que reforça preconceitos e desmotiva meninas na prática esportiva. Apenas reunir meninos e meninas não é suficiente para tratar questões de gênero; mudanças efetivas envolvem aspectos emocionais e estruturais, como destacam Albernaz e Longhi (2009).

Conforme Pereira *et al.* (2015), durante as aulas de Educação Física, atitudes preconceituosas são comuns, revelando-se principalmente quando os professores abordam sobre o corpo dos estudantes. Com que frequência são ouvidas frases como "homem não chora!", "menino não brinca de roda!" ou "homem não dança!", nessas circunstâncias, é fundamental questionar o modelo de comportamento que tem sido estabelecido como norma para atividades consideradas femininas ou masculinas.

Na Educação Física Escolar, os estereótipos de gênero ainda influenciam a percepção sobre o movimento, reforçando papéis tradicionais para meninos e meninas. Kleinubing, Saraiva e Francischi (2013) destacam a importância de uma abordagem inclusiva que permita aos jovens explorar suas práticas corporais sem restrições de gênero. Ferreira (2019) observa que meninos frequentemente se envolvem em esportes violentos para afirmar sua masculinidade, enquanto Tamiozzo, Schwengber e Borges (2021) apontam que meninas são vistas como inferiores nas atividades, desencorajando sua participação.

Rosa, Souza e Borges (2020) reforçam que as meninas enfrentam discriminação e têm suas capacidades subestimadas, participando menos nas aulas de Educação Física. Pereira e Mourão (2005) ressaltam que as diferenças nas oportunidades oferecidas a meninos e meninas geram disparidades no desenvolvimento motor, enquanto Cruz e Palmeira (2009) afirmam que o tratamento desigual resulta em habilidades motoras diferenciadas, influenciadas mais por fatores culturais do que biológicos.

Souza Júnior (2007) ressalta que se os/as professores/as reproduzirem o discurso impregnado de preconceitos e admitirem atitudes discriminatórias nas aulas, “[...] estarão favorecendo a adoção desses conceitos e atitudes sexistas por parte de seus alunos e alunas”. De acordo com Altmann (1998, p. 101), “a postura docente é uma referência que define como meninas e meninos agem e se relacionam entre si”.

Devide *et al.* (2010) destacam que os professores de Educação Física devem evitar perpetuar preconceitos sexistas históricos e garantir um ambiente que ofereça diversas experiências de movimento para todos os alunos. A inclusão e a promoção da diversidade

são essenciais, incentivando meninos e meninas a participarem juntos das atividades para maior interação e motivação. É crucial que os educadores adotem uma abordagem reflexiva, que evite estereótipos de gênero e fomente uma consciência coletiva mais inclusiva, repensando o papel da Educação Física no ambiente escolar e explorando novas formas de ensino (Campos *et al*., 2008).

Ramos e Devide (2013) salientam que é necessário refletir acerca das questões de gênero presentes nas aulas de Educação Física com o objetivo de combater preconceitos e assegurar o direito de todos os estudantes, incentivando uma análise crítica sobre as identidades de gênero e o conteúdo ensinado na disciplina, abrindo espaço para debates acadêmicos e rompendo com discursos discriminatórios motivados pela desinformação.

A Educação Física Escolar deve abordar questões de gênero para promover igualdade e construir identidades corporais de forma inclusiva. É crucial que a disciplina ofereça um ambiente sem preconceitos e incentive a participação plena de todos os alunos, promovendo a convivência entre os gêneros e a compreensão da cultura corporal. O papel do professor é garantir que meninos e meninas participem igualmente nas atividades, permitindo a reconstrução de representações sociais e a inclusão das alunas. A integração de questões de gênero no currículo é essencial para uma educação física que favoreça a igualdade e a inclusão (Zavatto Junior; Vasconcelos, 2022; Silva, 2021; Atem; Pelegrini, 2016; Ramos; Devide, 2013).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Curricular Comum Nacional (BNCC) destacam a importância de aulas de Educação Física mistas para promover tolerância e respeito entre gêneros e evitar estereótipos sexuais. A BNCC orienta que as práticas corporais sejam tratadas como um fenômeno cultural diversificado e dinâmico, permitindo aos alunos ampliar sua consciência sobre movimentos e cuidados com o corpo, e desenvolver autonomia na cultura corporal de movimento (Brasil, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) oferece diretrizes para enfrentar desafios na Educação Física Escolar relacionados a estereótipos de gênero e desigualdade. Ela promove a inclusão e a valorização da diversidade através de atividades que enfatizam empatia, cooperação e a rejeição ao preconceito. A BNCC busca transformar a prática pedagógica, abordando os conteúdos de forma a compreender e superar as questões de gênero (Pires *et al*., 2022).

É fundamental promover a integração de meninos e meninas na Educação Física Escolar para superar a lógica de dominação tradicional de gênero. O ambiente escolar deve garantir oportunidades iguais para ambos os gêneros em diversas atividades, como brincadeiras, dança, ginástica e esportes. Aulas de Educação Física devem assegurar que

meninas e meninos participem igualmente, permitindo que todos usufruam dos benefícios das práticas corporais (Pereira, 2020; Louro, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho analisou as complexas relações entre gênero e Educação Física escolar, destacando como essas interações moldam práticas pedagógicas e influenciam a formação de estereótipos e desigualdades. Apesar dos avanços legais e curriculares para promover a igualdade de gênero, as práticas na Educação Física escolar ainda perpetuam discriminações históricas. O conceito de gênero, como uma construção social e histórica, afeta o tratamento de meninos e meninas nas aulas.

Estudos revisados indicam que, embora leis e diretrizes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), incentivem a inclusão e a igualdade, a realidade escolar muitas vezes reflete a separação de atividades e a manutenção de estereótipos. A exclusão de atividades não conformes para cada sexo e o tratamento desigual reforçam desigualdades e limitam o desenvolvimento pleno dos alunos.

A Educação Física, como parte essencial do currículo, pode promover a igualdade de gênero, mas isso exige uma reflexão crítica e revisão das práticas pedagógicas. Educadores devem desafiar estereótipos de gênero e criar um ambiente inclusivo, onde todas as crianças possam participar igualmente e beneficiar-se das atividades.

A importância e a complexidade desse assunto requerem investigações contínuas e aprofundadas para enfatizar o comprometimento e o valor dessa disciplina no desenvolvimento integral dos alunos e na construção de uma sociedade mais equitativa e justa. Recomenda-se que as pesquisas em torno do cerne deste estudo, as dinâmicas de gênero em diversos contextos sociais, sejam expandidas. Além disso, é fundamental o desenvolvimento de materiais acadêmicos sobre essa temática, visando auxiliar que os professores desenvolvam intervenção planejadas e conscientes nas aulas.

REFERÊNCIAS

ALBERNAZ, L. S. F.; LONGHI, M. Para compreender gênero: uma ponte para relações igualitárias entre homens e mulheres. In: SCOTT, P.; LEWIS, L.; QUADROS, M. T. **Gênero, diversidade e desigualdades na Educação:** interpretações e reflexões para a formação docente. Recife: Editora Universitária UFPE, 2009, p. 75-95.

ALTMANN, H. *et al*. Gênero e cultura corporal de movimento: práticas e percepções de

meninas e meninos. R**evista Estudos Feministas,** v. 26, n. 1, 2018.

ALTMANN, H. Gênero e esporte na escola: reflexões a partir da Declaração de Brighton sobre mulheres e esporte. **Revista do Observatório Brasil da Igualdade de Gênero**, v. 4, n. 6, p. 53-58, 2014.

ALTMANN, H. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na educação física**. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1998.

ATEM, R. G.; PELEGRINI, T. Gênero e esporte nas aulas de Educação Física no ensino médio: os desafios da escola pública paraense na perspectiva do professor. **Os desafios da escola pública paraense na perspectiva do professor - PDE**, 2016.

AUAD, D. **Educar meninas e meninos:** relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.

BONFIM, C. Desnudando a Educação Sexual. Campinas-SP: Papirus, 2012.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª à 8ª série): Educação Física**/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, A. F. *et al.* As questões de gênero nas aulas de educação física. **Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança**. v. 3, n. 3, p. 79-88, 2008.

CRUZ, M. M. S.; PALMEIRA, F. C. C. Construção de identidade de gênero na Educação Física escolar. **Motriz**, v. 15, n. 1, p. 116-131, 2009.

DEVIDE, F. P. *et al*. Exclusão intrassexo em turmas femininas na Educação Física escolar: quando a diferença ultrapassa a questão de gênero. In: KNIJNIK, J. D.; ZUZZI, R. P. (Orgs.). **Meninas e meninos na educação física: gênero e corporeidade no século XXI.** Jundiaí: Fontoura, 2010. p. 87-105.

FERREIRA, J. C. B. **A participação das meninas nas aulas de educação física nos anos finais do ensino fundamental e médio em escolas públicas a partir de fontes bibliográficas.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2019.

KLEINUBING, N. D.; SARAIVA, M. C.; FRANCISCHI, V. G. A dança no Ensino Médio: reflexões sobre estereótipos de gênero e movimento. **Revista Da Educação Física**, v. 24, n. 1, 71-82, 2013.

LOURO, G. L. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 3, n. 4, p. 62-70, 2011.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MALDONADO, D. T. Por uma educação física escolar feminista. **Temas em Educação Física Escolar**, v. 6, n. 1, p. 15-38, 2021.

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G.L., NECKEL, J.F., GOELLNER, S.V. (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo em educação**. Petrópolis: Vozes, p.53-65, 2003.

PEREIRA, A. C. G. **Ensaios de uma Metodologia da Experiência Crítico-Afetiva nas aulas de Educação Física: impactos sobre as relações de gênero e o empoderamento das meninas.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF) - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos. 2020.

PEREIRA, E. G. B. *et al.* Os estudos de gênero e masculinidade e seus reflexos para a Educação Física. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 23, n. 1, p. 146-156, 2015.

PEREIRA, S. A. M.; MOURÃO, L. Identificações de gênero: jogando e brincando em universos divididos. **Motriz**, v. 11, n. 3, p. 205-210, 2005.

PIRES, A. H. R. *et al*. Gênero e educação física escolar: reflexões a partir da aplicação do modelo do Sport Education. **Corpoconsciência**, v. 26, n. 2, p. 149-164, 2022.

RAMOS, M. R. F.; DEVIDE, F. P. O discurso docente sobre a relação entre conteúdos de ensino e identidades de gênero. In: DORNELLES, P. G.; WENETZ, I.; SCHWENGBER, M. S. V. **Educação física e gênero: desafios educacionais.** Ed. Unijuí, 2013.

ROSA, M. V.; SOUZA, M. O.; BORGES, A. A. M. Preconceito contra a mulher na educação física escolar no nono ano. **Revista Prâksis,** v. 17, n. 1, 2020.

SILVA, J. S. As Relações de Gênero na Educação Física Escolar: Um Estudo de Revisão Bibliográfica. **Revista Eletrônica História Em Reflexão**, v. 15, n. 29, p. 232-246, 2021.

SILVA, M. M.; MEDEIROS, D. C. C.; QUITZAU, E. A. Educação Física Escolar: espaço de questionamento das masculinidades hegemônicas?. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 11, n. 2, p. 25-36, 2020.

SOUZA JÚNIOR, O. M. Educação Física escolar, co-educação e questões de gênero. In: DARIDO, S. C.; MAITINO, E. M. (org.). **Pedagogia Cidadã**: cadernos de formação Educação Física. 2. ed. Rio Claro: UNESP, 2007. p. 57-68.

TAMIOZZO, J.; SCHWENGBER, M. S. V.; BORGES, R. M. Questões de gênero na educação física escolar: análise do desenvolvimento de uma unidade de ensino no programa residência pedagógica. **Diversidade e Educação**, v. 9, n. 1, p. 705-721, 2021.

ZAVATTO JUNIOR, P.; VASCONCELOS, V. Relações de gênero na Educação Física escolar: contribuições da educação popular. **Motricidade,** v. 6, n. 2, p. 102-114, 2022.

Capítulo 4

CORPOS VIRTUAIS, MENTES REAIS: REPROGRAMANDO A EDUCAÇÃO FÍSICA ATRAVÉS DAS TDIC

Danilo Henrique Ladeia de Souza
Rogério Othon Teixeira Alves

INTRODUÇÃO

Em meio à realidade contemporânea, evidencia-se que as gerações atuais se diferem significativamente das gerações antigas, principalmente devido à prevalência das tecnologias de informação, comunicação e mídia eletrônica na sociedade. Na era digital, as fronteiras entre o físico e o virtual se tornam cada vez mais tênues, reconfigurando nossas subjetividades e corpos. Neste contexto, "o cenário educacional das últimas décadas apresentou, de modo relevante, a discussão sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na escola, nessas novas interfaces educativas com a finalidade de uso didático metodológico para potencializar os conteúdos das disciplinas tradicionalmente presentes na escola" (Ferreira Júnior; Oliveira, 2016, p. 151).

A integração da tecnologia no ambiente educacional não representa apenas uma tendência momentânea, mas uma necessidade premente. Esta afirmação é corroborada por dados recentes do Comitê Gestor da Internet no Brasil, que indica que "95% dos jovens entre 9 e 17 anos no Brasil são usuários de internet, com 53% acessando a rede mais de uma vez por dia" (CGI.br, 2023). Diante desta realidade, "a escola tem o importante papel de não apenas considerar essa cultura em suas práticas, mas, também, de orientar os/as estudantes a utiliza-las de forma reflexiva e ética" (Ferreira Júnior; Oliveira, 2016, p. 160).

Na intersecção entre educação e tecnologia, Barros (2019, p. 5) destaca que, embora "educação e tecnologia caminham juntas", a integração efetiva entre ambas "é uma tarefa que exige preparo do professor dentro e fora da sala de aula". Podemos aprofundar esta reflexão ao esclarecer que "a técnica é apenas a dimensão destas estratégias que passam por atores não humanos" (Lévy, 1993, p. 8), enfatizando que "não existe uma 'Técnica' por trás da técnica, nem 'Sistema técnico' sob o movimento da indústria, mas apenas indivíduos concretos situáveis e datáveis" (Lévy, 1993, p. 7). Esta perspectiva dialoga diretamente com o pensamento de Freire, quando este afirma que "a educação autêntica, não se faz de 'A' para 'B' ou de 'A' sobre 'B', mas de 'A' com 'B', mediados pelo mundo" (Freire, 1987).

Assim, compreende-se que a tecnologia não deve ser vista como um fim em si mesma, mas como um meio para a construção conjunta do conhecimento, onde tanto educadores quanto educandos são sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem.

No contexto da Educação Física, componente curricular que "tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história" (Brasil, 2018, p. 213), observa-se que a disciplina passou por significativas transformações ao longo do tempo, refletindo as mudanças sociais, políticas e pedagógicas do país, culminando nas discussões atuais sobre a integração da tecnologia no ensino da cultura corporal de movimento.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) tem uma importante contribuição e relevância para a Educação Física, contudo precisamos avançar no tocante à efetivação das práticas dessa área de conhecimento na escola. A problemática deste estudo se justifica pelo uso das TDICs na escola, em particular nas aulas de Educação Física que ainda são muito dimensionadas ao seu aspecto instrumental dos artefatos tecnológicos digitais. Esta questão torna-se ainda mais relevante quando consideramos que "é fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural" (Brasil, 2018, p. 213).

Neste cenário, a popularidade das tecnologias educacionais aumentou como um meio de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais interessante, interativo e pertinente aos alunos. Entre as tecnologias que têm um impacto significativo na educação física, a Realidade Virtual (RV) e o metaverso são os mais notáveis. A realidade virtual tem demonstrado sucesso em diversas disciplinas, apresentando significado interdisciplinar na educação e permitindo uma aprendizagem significativa por meio da imersão. No campo específico da Educação Física, tecnologias como realidade virtual (RV) e realidade aumentada (RA) apresentam um potencial transformador, podendo superar limitações de espaço, tempo e recursos, permitindo aos alunos vivenciar práticas corporais que seriam inviáveis de outra forma.

Hoje professores e alunos têm a seu alcance espaços múltiplos de experimentação no seu celular, com múltiplos aplicativos para todas as finalidades possíveis, muitos que ampliam a realidade (realidade aumentada) outros que a recriam (realidade virtual) e que são acessáveis de qualquer lugar. A sala de aula assim se transforma em espaço de pesquisa, experimentação, produção, apresentação, debate, síntese (Moran, 2017).

Como provocação reflexiva, Donna Haraway afirma em seu ensaio "Um Manifesto

Ciborgue": "Neste nosso tempo, um tempo mítico, somos todos quimeras, híbridos – teóricos e fabricados – de máquina e organismo; somos, em suma, ciborgues" (Haraway, 1985, p. 5). Esta perspectiva nos convida a repensar nossa relação com a tecnologia e como ela reconfigura nossas subjetividades e nossos corpos. As inovações tecnológicas têm transformado profundamente nossa sociedade, criando "novas formas de poder e, com elas, novas configurações e significados de sujeitos" (Haraway, 1985, *apud* Fontgaland e Cortez, 2015).

Contudo, é importante destacar que "a integração da tecnologia na educação física não deve ser vista como solução para todos os problemas enfrentados pela disciplina. Brandão e Cavalcante (2017, p. 4) enfatizam que 'não basta ao professor se apropriar dessa vasta variedade de recursos tecnológicos, mas também, de compreender que a tecnologia educacional se constitui na maneira inovadora de mediar o conhecimento'." Como Freire enfatiza, "nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa" (Freire, 1987).

Se cabe à escola formar integralmente os sujeitos para a vida em uma sociedade cada vez mais digital, é dever educar através, pelas e para as tecnologias. Além disso, práticas pedagógicas voltadas à tecnologia podem ser mais condizentes com as atuais gerações, atendendo às premissas freirianas de uma educação significativa e contextualizada.

Diante deste panorama, este trabalho propõe uma análise crítica e propositiva sobre como a educação física pode e deve se adaptar ao contexto tecnológico atual, explorando as potencialidades das ferramentas digitais para enriquecer as experiências de aprendizagem e movimento, sem perder de vista os objetivos fundamentais da disciplina. Afinal, nas aulas, "as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório" (Brasil, 2018, p. 213).

Num esforço de demonstrar um possível cenário de pesquisa, e considerando o exposto, este ensaio consideraria investigar e desenvolver estratégias pedagógicas para a implementação de tecnologias digitais interativas, com ênfase em jogos eletrônicos, Realidade Virtual (RV) e Realidade Aumentada (RA) nas aulas de Educação Física do ensino fundamental anos finais, considerando diferentes contextos tecnológicos e atendendo às competências estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Como sustentação teórica, expoem-se que a sociedade contemporânea tem passado por profundas transformações tecnológicas que afetam diretamente o campo educacional. Neste contexto, "em um mundo cada vez mais tecnologicamente organizado, em que o acesso à informação é imediato para uma parcela significativa da população, a escola é chamada a considerar as potencialidades desses recursos tecnológicos para o alcance de

suas metas" (Ferreira Júnior; Oliveira, 2016, p. 160).

A evolução tecnológica e sua inserção no contexto educacional não é um fenômeno recente. Lévy (1993, p. 27) já observava que "milhares de jovens divertiam-se desta forma, fabricando rádios, amplificadores de alta fidelidade e, cada vez mais, dispositivos de telecomunicação e de cálculo eletrônico". O autor ainda destaca que "em 1979 surgiram [...] jogos e programas especializados [...] o microcomputador fora composto por interfaces sucessivas, em um processo de pesquisa cega, no qual foram negociados, aos poucos, acessos a redes cada vez mais vastas".

Ao analisarmos a inserção dos jogos eletrônicos no contexto educacional, é fundamental estabelecermos uma compreensão clara sobre suas diferentes aplicações pedagógicas. Essa diferenciação se manifesta em duas vertentes principais: o jogo enquanto objeto de estudo em si mesmo e o jogo como instrumento mediador do processo de ensino-aprendizagem. A Base Nacional Comum Curricular destaca que no ambiente educacional frequentemente são desenvolvidos jogos e atividades lúdicas visando tanto estimular interações sociais específicas quanto consolidar aprendizagens determinadas (Brasil, 2018, p. 214). Esta dupla funcionalidade dos jogos encontra ressonância nas reflexões de Lévy (1993, p. 9), quando este argumenta que "os produtos da técnica moderna, longe de adequarem-se apenas a um uso instrumental e calculável, são importantes fontes de imaginário, entidades que participam plenamente da instituição de mundos percebidos", evidenciando assim o potencial transformador e multifacetado dos jogos no processo educativo.

A realidade virtual emerge como uma das tecnologias mais promissoras neste cenário. Para entender melhor a realidade virtual como uma ferramenta de ensino, é importante entender sua definição e evolução. Em última análise, a realidade virtual é uma representação computadorizada de um mundo real ou fictício. Três métodos primários podem ser usados para descrever a realidade virtual:

- O primeiro é a imersão, que é a experiência de ser transportado para um espaço virtual.
- O segundo é a interação, que depende da capacidade do computador de reconhecer o usuário e alterar o mundo virtual e as ações em tempo real.
- O terceiro é a participação, que depende do grau de estimulação que faz com que alguém se comprometa com um esforço específico.

Um benefício potencial da realidade virtual é a capacidade de alterar o ambiente ou objeto que está sendo estudado. Vários benefícios do RV na educação são evidentes, entre

eles: a motivação do aluno, o aspecto visual distinto de outras mídias, a distância e a aproximação do objeto... Além disso, ao fornecer experiências imersivas, essas tecnologias atrairão mais a atenção dos alunos e promoverão sua participação nas discussões em sala de aula. A realidade virtual pode facilitar experiências que são revigorantes e interessantes para os alunos de uma forma diferente dos métodos tradicionais.

A integração da tecnologia na educação física não é apenas uma possibilidade teórica, mas uma realidade que já está sendo implementada em escolas ao redor do mundo. Podemos observar uma série de exemplos práticos de como a tecnologia pode ser usada para enriquecer as aulas de educação física exergames, apps fitness, realidade virtual (RV) e realidade aumentada (RA) wearables.

Nesta perspectiva, a gamificação será cada vez mais incorporada às aulas, usando elementos de jogos para aumentar a motivação e o engajamento dos estudantes. A realidade mista, combinando realidade virtual e aumentada, promete criar experiências de aprendizagem imersivas e interativas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa um marco significativo na reorganização do currículo da Educação Física no Brasil, introduzindo uma perspectiva inovadora que reconhece e valoriza as múltiplas formas de linguagem e expressão no processo educativo. Neste contexto, a BNCC (2019) propôs alterações no currículo da Educação Física, que o colocariam no domínio da linguagem, pois é essencial que os alunos reconheçam as especificidades de cada linguagem, sem esquecer toda a cultura da qual fazem parte. Esta nova abordagem curricular dialoga diretamente com as transformações tecnológicas contemporâneas, onde as formas de comunicação, expressão e aprendizagem são cada vez mais mediadas por recursos digitais. Tal perspectiva encontra ressonância no pensamento de Lévy (1993, p. 9), quando este afirma que "a experiência pode ser estruturada pelo computador [...] hoje em dia, cada vez mais concebemos o social, os seres vivos ou os processos cognitivos através de uma matriz de leitura informática". As proposições da BNCC e as reflexões de Lévy evidenciam como a compreensão da linguagem corporal na Educação Física contemporânea não pode separar-se do entendimento das mediações tecnológicas que permeiam as experiências corporais e cognitivas dos estudantes, reconhecendo que a própria forma de perceber, interpretar e vivenciar o movimento está intrinsecamente relacionada com as estruturas tecnológicas que fazem parte do cotidiano dos alunos.

Partindo do entendimento de que as ferramentas digitais são comuns na sociedade atual, torna-se importante compreendê-las e utilizá-las no ensino de crianças e adolescentes, tendo em vista que elas têm um papel importante na educação por meio de

sua incorporação a essa nova era da comunicação. Neste contexto, é fundamental reconhecer que "brincadeiras e jogos têm valor em si e precisam ser organizados para ser estudados" (Brasil, 2018, p. 215). Esta compreensão nos leva a considerar não apenas o aspecto lúdico dos jogos eletrônicos, mas seu potencial pedagógico quando adequadamente integrados ao currículo escolar.

No cenário contemporâneo da Educação Física, observa-se uma rica diversidade de abordagens pedagógicas, cada qual com suas contribuições específicas para o processo de ensino-aprendizagem. A Educação Física contemporânea é caracterizada por uma pluralidade de abordagens pedagógicas, cada uma com suas particularidades e contribuições. Darido (2003) destaca perspectivas que variam desde o foco no desenvolvimento motor até aquelas que enfatizam aspectos socioculturais e críticos. Complementando esta visão, as abordagens cultural e crítico-emancipatória da Educação Física, discutidas por Darido (2003), oferecem perspectivas valiosas para pensar a integração da tecnologia na disciplina. Nesta perspectiva, a incorporação da tecnologia na Educação Física pode ser vista como uma extensão dessas práticas culturais, refletindo as mudanças na sociedade contemporânea."

As reflexões de Lévy (1993) sobre a integração tecnológica são particularmente relevantes quando ele afirma que “em uma rede sociotécnica, como em um hipertexto, cada nova conexão recompõe a configuração semântica da zona da rede à qual está conectada” (p. 30). Esta perspectiva nos ajuda a compreender como a introdução de novas tecnologias no ambiente educacional pode reconfigurar as relações de ensino-aprendizagem. O autor ainda destaca que podemos considerar "um objeto técnico como uma série de jogadas publicitárias mais ou menos bem articuladas umas com as outras, sedimentadas, reificadas, endurecidas em um objeto" (p. 28), enfatizando que "a técnica participa ativamente da ordem cultural, simbólica, ontológica ou axiológica" (p. 8).

A implementação efetiva dos jogos eletrônicos no currículo requer uma abordagem cuidadosa e bem fundamentada. Como observa Neira (2019, p. 47), “o professor ou professora tem que extrair, dentre o vasto repertório cultural corporal do alunado, um tema cultural cujo estudo se coadune com os objetivos institucionais definidos coletivamente”. Isso implica que qualquer inovação, incluindo a integração de tecnologia, deve estar alinhada não apenas com as necessidades e interesses dos alunos, mas também com os objetivos mais amplos da instituição.

A integração dos jogos eletrônicos no currículo da Educação Física, em consonância com a BNCC, deve contemplar múltiplas dimensões do processo educativo. As competências específicas da área precisam ser desenvolvidas em harmonia com as

habilidades próprias dos jogos eletrônicos, considerando as diferentes unidades temáticas e objetos de conhecimento. A progressão das aprendizagens deve ser cuidadosamente planejada, garantindo uma evolução consistente do conhecimento e das habilidades dos alunos. Ademais, é fundamental estabelecer conexões significativas com outras áreas do conhecimento, promovendo uma abordagem verdadeiramente interdisciplinar.

Esta integração tecnológica no currículo da Educação Física demanda uma postura crítica e reflexiva dos professores, que devem considerar tanto os aspectos técnicos quanto os pedagógicos em suas práticas. O alinhamento com os objetivos educacionais mais amplos e a consideração das especificidades do contexto escolar são elementos essenciais para o sucesso desta implementação, que visa não apenas modernizar as práticas pedagógicas, mas principalmente enriquecer e potencializar as experiências de aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

BARROS, A. F. O uso das tecnologias na educação como ferramentas de aprendizado. **Revista Científica Semana Acadêmica**, 2019.

BRANDÃO, P. A. F.; CAVALCANTE, I. F. Reflexões acerca do uso das novas tecnologias no processo de formação docente para a educação profissional. In: **COLÓQUIO NACIONAL**, 3., 2017. Anais [...]. [S. l.: s. n.], 2017. p. 1-7.

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

CGI.br. **TIC Kids Online Brasil 2021**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2023.

DARIDO, S. C. O contexto da educação física escolar. In: DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003, p. 1-24.

FERREIRA JÚNIOR, J. R.; OLIVEIRA, M. R. Educação Física escolar e tecnologias digitais de informação e comunicação na Base Nacional Curricular Comum... Como é que conecta!!?. **Motrivivência**, v. 48, pág. 150-167, 2016.

FONTGALAND, A.; CORTEZ, R. Manifesto ciborgue. In: **Enciclopédia de Antropologia**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HARAWAY, D. J. Manifesto ciborgue: Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: **Antropologia do ciborgue:** as vertigens do pós-humano. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1985.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MORAN, José. Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora. **A**

Educação que Desejamos: novos desafios e como chegar lá, v. 5, p. 1-232, 2017.

NEIRA, M. G. **Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica**. 2. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

Capítulo 5

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA DANÇA ESCOLAR: Uma breve reflexão

Hellen Patrícia Barbosa de Oliveira
Vinícius Dias Rodrigues

INTRODUÇÃO

No âmbito educacional, sempre houve desafios devido à constante necessidade de renovação do ensino-aprendizagem. Ser professor requer competências técnicas (como especialização, por exemplo) e pessoais (afetividade, criatividade etc.) para o desempenho da função (Weizenmann *et al*., 2020). Sob essa perspectiva, a inclusão escolar é um tema recorrente e que impõe às escolas a se adaptarem às diversidades e suas necessidades dos alunos a fim de favorecer o crescimento integral de todos os indivíduos (Lemos *et al*., 2016).

Evidenciou-se um crescimento exponencial de alunos incluídos nas escolas regulares de todo país, após a lei de inclusão entrar em vigor e de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, as matrículas de crianças com deficiência no Brasil aumentaram de 23% no ano de 2003 para 81% no ano de 2015 (Lemos *et al*., 2016; Sanini; Sifuentes; Bosa, 2013).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), se caracteriza como um distúrbio do neurodesenvolvimento, que apresenta déficits persistentes na comunicação e interação social em vários contextos e inclui dificuldade na reciprocidade social, comportamentos não-verbais de comunicar-se socialmente, e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos (APA, 2013).

É necessário a tomada de atitudes diferenciadas no chão da escola pelos professores para que estes possam desenvolver comportamentos mais favoráveis no sentido da inclusão de alunos com deficiência (Doulkeridou *et al*., 2011).

Para o desenvolvimento de tais habilidades é necessário um trabalho multidisciplinar, envolvendo profissionais como psicólogos, neurologistas, fonoaudiólogos, fisioterapeuta, psicopedagogos, educadores físicos, dentre outros profissionais. Algumas estratégias e tratamentos são realizados por meio de práticas pedagógicas e terapêuticas não-verbais como forma de ampliar as formas de comunicação e expressão (Cunha, 2010).

No contexto escolar, porém, não é diferente: é preciso traçar estratégias para melhorar o desempenho escolar e desenvolver habilidades. Nas aulas de Educação Física, a disciplina visa buscar melhorias a todos indivíduos assim a dança inserida como conteúdo curricular beneficia as crianças e adolescentes no TEA, proporcionando melhora na coordenação neuromuscular além de ser importante no desenvolvimento social, comportamental, psicológico, emocional e físico (Freitas, 2021), utilizando sons e/ou músicas, o aluno realiza movimentos ritmados e utiliza o corpo como forma de expressão (Silva; Orlando, 2019).

A partir do entendimento de que a dança na escola seja responsável por proporcionar experiências significativas de interação social e expressão corporal do ser humano e que os alunos no TEA necessitam de formas variadas dessa prática, a partir das suas especificidades e níveis dentro do espectro, esse ensaio propõe problematizar e identificar desafios em relação ao ensino da dança para alunos adolescentes no TEA do ensino fundamental II nas aulas de Educação Física.

Transtorno do Espectro Autista na Criança e Adolescente

O autismo caracteriza-se como distúrbio do desenvolvimento humano. Além de ser estudado há anos e na última década haver muitos estudos acerca do assunto, ainda há muito a ser investigado (Kistt, 2021).

Estudos recentes mostram o autismo não mais como doença e sim como um espectro, o termo foi inserido em 2013 por considerar que há vários sintomas e níveis que se manifestam no indivíduo (Onzi *et al*., 2004). Por isso o termo correto é pessoa no Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois cada pessoa com autismo tem seu próprio conjunto de manifestações, tornando-se único dentro do espectro.

A criança com TEA apresenta prejuízo substancial da interação social, comunicação, raciocínio e comprometimento motor que os acompanharão ao longo da vida. O diagnóstico é definido por alguns manuais como Classificação Internacional de Doenças, o CID-10:

> Autismo infantil (código F84.0): Transtorno global do desenvolvimento caracterizado por: a) um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos, e b) apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. Além disso, o transtorno se acompanha comumente de numerosas outras manifestações inespecíficas, por exemplo: fobias, perturbações do sono ou da alimentação, crises de birra e agressividade (Carvalho et al., 2022).

As manifestações do TEA começam no início da infância e não tem idade certa para diagnosticá-lo. Por se tratar de um transtorno do desenvolvimento neurológico e englobar

vários níveis de funcionamento (Bosa, 2006).

Segundo Carvalho *et al*. (2021), o TEA é dividido em níveis e variam de acordo com o dano causado na comunicação social, interesses intensos diferentes dos habituais (hiperfocos) e padrões repetitivos de comportamento (estereotipados):

a) *Nível Um de Suporte* - Necessita de pouco suporte, porém possui dificuldade para iniciar interações sociais e pouco interesse em interagir.

b) *Nível Dois de Suporte*- Necessita de suporte para aprendizado e interação social, além de apresentar déficit de comunicação verbal e não verbal com isso possui limitações em iniciar interações sociais e prejuízos sociais mesmo com a presença de apoio.

c) Nível Três de Suporte- Conhecido antigamente como autismo severo precisa de maior suporte, apresentando déficit graves na comunicação e com prejuízos graves de funcionamento.

> A integração de profissionais de diferentes áreas, como psicologia, fonoaudiologia e terapia ocupacional, permite uma compreensão mais abrangente e personalizada das habilidades e desafios enfrentados pelos pacientes. (...) A eficácia da consultoria interdisciplinar destaca-se na compreensão aprofundada das complexidade psiquiátricas associadas ao transtorno, possibilitando a formulação de estratégias de tratamento individualizadas (Andrade *et al*., 2020).

O diagnóstico do autismo, suas causas e suas complexidades são objetos de estudo atualmente com algumas questões ainda polêmicas, contudo, os indivíduos com TEA têm sido público-alvo das pesquisas principalmente no campo da Saúde e da Educação (Bergmann; Bolsoni; Macuch, 2021).

Kummer *et al*. (2016), observa que a obesidade pode ser frequente em adolescentes com TEA por conta de fatores genéticos, hábitos alimentares e sedentarismo associados ao uso de remédios como risperidona elevam as chances de adolescentes com TEA apresentarem IMC (índice de massa corporal) mais alto que a maioria.

De acordo com a Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2021, trata do direito das pessoas com transtorno do espectro autista. Em seu segundo parágrafo elucida que “a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” além disso é direito da pessoa com TEA o acesso a: a) educação e ao ensino profissionalizante; b) à moradia, inclusive à residência protegida; c) ao mercado de trabalho; d) à previdência social e à assistência social.

Em 2008, a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi garantida para atuar no Ensino Regular, com o objetivo de diminuir barreiras pedagógicas existentes no meio educacional, por meio de recursos didáticos e pedagógicos (Ferro; Sanches;

Mendonça, 2021). O AEE busca a ampliação do processo de ensino, não substituindo o professor em sala de aula e sim intermediando a sua comunicação com o aluno.

> Criada pelo Governo Federal brasileiro em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é um importante marco regulatório para a garantia da matrícula das pessoas com deficiência na escola comum. De acordo com essa Política, a educação especial deve integrar a proposta pedagógica da escola, eliminando barreiras para a plena participação dos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Instituto Rodrigo Mendes, 2024).

Klin (2006) afirma que na adolescência alguns indivíduos com TEA sofrem declínio em comportamento diminuindo habilidades de linguagem e sociabilidade, além de apresentar sintomas de ansiedade e depressão. Algumas frustrações ocorridas ao longo da infância podem torná-los mais introspectivos.

De acordo com Hervas (2016) ao passo que os sintomas do TEA melhoram de forma considerável com o passar da idade, entretanto, as dificuldades relacionadas às necessidades sociais como comunicação aumentam ao passo que as demandas educacionais e sociais também.

Os fatores como desenvolvimento da linguagem e grau de independência que são dificuldades de pessoas no TEA têm de ser desenvolvidos para evitar comportamentos de isolamento e sintomas depressivos (Flagge, 2017).

A atividade física regular é importante para manutenção da saúde de vários grupos, atividades que reúnem vários sistemas de atenção contribuem para a melhoria da comunicação social e qualidade de vida de adolescentes no TEA Em seu estudo com dançaterapia evidencia êxito em desenvolver funções motoras, equilíbrio e marcha. Além disso elevou a qualidade de vida de um adolescente com TEA, diminuindo o padrão do mesmo de executar estereotipias (movimentos repetitivos característicos) (Machado, 2015). Priorizar o desenvolvimento de habilidades de autoconsciência e autonomia desenvolve competências pessoais em pessoas no TEA (Cuesta-Gómez *et al*., 2016).

A Educação Física escolar inclusiva integra o currículo escolar e procura manter-se por dentro deste movimento inclusivo, cujo objetivo é desenvolver e construir modelos educativos que rechacem a exclusão entre os alunos, proporcionando uma aprendizagem livre de obstáculos (Silva; Oliveira, 2018). Em 21 de novembro de 1978, a Conferência da Organização das Nações Unidas e a aprovação da Carta Internacional de Educação Física e Desportos esforçaram-se , ao longo dos anos, as indagações a respeito da formação do professor de Educação Física, subsidiando a ação desse profissional junto às pessoas com deficiência (Cruz, 2008).

Dança na escola

Considerada uma das artes mais antigas que o homem experimentou e que ao longo dos anos, evoluiu em conceitos, fatores culturais e sociais, elucidando a interação do homem com o meio em que vive e suas formas de vida (Faro, 2004).

Formas expressivas como dança, jogos e lutas eram cultivadas pelos povos desde a Antiguidade, a dança era reproduzida como forma ritualística de passagem de vários eventos com significado para o homem. Verderi (2009) exemplifica alguns momentos em que a dança se fazia presente nos tempos primitivos: podiam ser caça, colheita, alegria ou a tristeza.

Com o passar do tempo, durante o Renascimento Cultural dos séculos XV e XVI houve mudanças no campo das artes, cultura, política e religião que concomitantemente trouxe um sentido diferente à dança ao longo dos anos. A dança passa a ser vista como uma forma de interação social com a disseminação de grandes espetáculos teatrais e festas da nobreza como entretenimento e recreação (Martins, 2022).

A partir do século XVI, a dança social sofreu mudanças e ao longo dos anos alcançou os grupos menos privilegiados da sociedade e assim surgia as chamadas danças populares, logo após surgia uma nova forma de se dançar: em pares, que depois foi denominada danças de salão (Ossona, 1988).

De acordo com Caminada (1999) e todos os tempos a dança proporcionou ao homem expressar sua busca da felicidade, autoconhecimento e desenvolvimento de gestos. Atualmente a dança desempenha um papel importante enquanto forma de expressão e é uma arte expressiva, cultural e interdisciplinar. Para Marques (2011), “corpos que dançam são potenciais fontes vivas de criação e de construção, de reconfiguração e de transformação dos cotidianos". Barreto (2004) definiu a dança como:

> Sobre a dança, sei que apenas preciso muito dançá-la, senti-la e fruí-la para incorporar esse sentido que tanto busco para o ato de dançar. Refletir sobre ela me conduz a um universo tão vasto de informações que às vezes, me perco pelas tentativas de conceituá-la, de conhecer suas formas de expressão, técnicas, movimentos estáticos, história, enfim, perco-me nesta imensidão de conhecimento que permeia a dança.

Segundo Saraiva (2009), ensinar a dança permite o desenvolvimento da criação de emoções e expressões humanas advindas da cultura e contexto social propiciando um sujeito histórico. Ele surge através de processos educativos e formam sua identidade nas suas produções.

A escola precisa propiciar a aprendizagem com os alunos através da dança

proporcionando aos mesmos conhecimento, elemento essencial para formar o ser social (Marques, 2007).

Em 1997, a dança foi reconhecida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais como expressão cultural a ser vivenciada na escola. Entende-se que a dança como conteúdo possibilita aos alunos e professores uma mudança de atitude perante a realidade que se apresenta na sociedade (Brasil, 1997). Nas aulas de Educação Física seria a dança um fator necessário para combater o fim do preconceito (Souza, 2011). A dança na Educação Física busca valorizar a diversidade cultural, se apropriar dos elementos constitutivos (ritmo, espaço, gesto, vestimentas), discutir estereótipos e preconceitos e analisar as características (ritmos, gestos, coreografias e músicas).

A descrição dos objetivos da dança contempla o desenvolvimento de saberes, habilidades e técnicas. Por esse motivo, a Educação Física poderá trabalhar a dança em um processo interdisciplinar e que dialogue com outros conteúdos como Artes, por exemplo (Brasileiro, 2006).

Scarpato (2004) ressalta que o processo de aprendizagem da dança poderia ir além de executar movimentos corretamente e evidenciar o movimento como objetivo de se expressar e se comunicar, desenvolvendo o senso crítico, participativo e responsável do aluno. Essa abordagem é capaz de desenvolver cidadãos capazes de expressar-se de várias linguagens, trabalhando a auto-expressão e pensando em termos de movimento.

Desse modo, observa-se que a dança favorece a vários grupos na escola como conteúdo de Educação Física. Anteriormente discutimos como a dança pode proporcionar o desenvolvimento de autistas. Portanto com inclusão de alunos autistas na comunidade escolar, o professor promoverá um ambiente acadêmico inclusivo, principalmente nas aulas de dança.

Inclusão do Aluno com Transtorno do Espectro Autista na Dança Escolar

Através da escola, o aluno é inserido em novas possibilidades de sociedade existentes além do contexto familiar, por isso é correto afirmar que a escola é considerada a entrada da criança para o mundo (Wahba; Schmitt, 2013).

Por isso se faz necessário uma discussão sobre a inclusão nos dias de hoje, como foi exposto anteriormente, a luta de familiares e pessoas com deficiência pelos seus direitos permeiam a história. No Brasil desde a Constituição Federal em seu artigo 208 já garantia atendimento educacional para as pessoas com deficiência na rede regular de ensino. Através dos anos o direito à educação foi conseguindo mais abrangência através da LDB (Brasil, 1996) e no Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2008), garante o

Atendimento Educacional Especializado (AEE) e recursos para assegurar uma educação de qualidade para todos e a abrangência da diversidade de todos alunos presentes no ambiente escolar (Weizenmann *et al*., 2020).

No que se refere à presença de alunos com TEA, há alguns estudos brasileiros realizados com professores que acreditam nos benefícios da inclusão e alguns que consideram inviável. De acordo com Schmidt *et al*. (2016) acredita-se em algumas dificuldades envolvidas no processo de inclusão. Pimentel e Fernandes (2014) consideram a complexidade do próprio espectro, uma vez que englobam déficits de comportamento, socialização e comunicação, um dos principais desafios.

Dentro do contexto escolar, as aulas de Educação Física beneficiam o aluno com TEA por abranger a socialização, trabalho em equipe, o movimento e as relações com o próprio corpo, entretanto essas experiências podem representar grandes desafios, mas também possíveis vivências de participação, aprendizagem e desenvolvimento biopsicossocial (Bezerra, 2012).

A dança na escola, empregando um trabalho consciente, desenvolverá o conhecimento do indivíduo de suas possibilidades corporais e suas expressões. Entretanto, há alguns desafios no ensino da dança na escola, principalmente em uma turma heterogênea.

Este ensaio visa identificar através da literatura, as problemáticas e desafios do ensino da dança na escola para alunos adolescentes com Transtorno do Espectro Autista.

De acordo com Bergmann *et al*. (2021), desenvolver a dança como forma de melhorias comportamentais e psicomotoras para crianças no TEA, existem, apesar de muitos benefícios das aulas de dança na escola, muitos desafios. Principalmente na fase em questão: a adolescência. Os adolescentes em geral oferecem resistência com ensino da dança. E os motivos que apresentam são os mais variados, desde o medo de mostrar o próprio corpo que está sofrendo por mudanças, não desempenhar um movimento de forma satisfatória e até temas mais profundos como questões de gênero (Fermino *et al*., 2021).

Alguns preconceitos ligados à sexualidade ainda permeiam nossa cultura. Marques (2007) evidencia que criar as coreografias exigem uma atenção do professor para que a sexualidade e a relação de gêneros não permitam estereótipos e/ou preconceitos. O professor de Educação Física deve trabalhar na dança como forma de quebrar esses paradigmas.

Outro desafio envolve o aluno com TEA na execução de um movimento correto. Em alguns casos a mobilidade e fruição dos alunos com TEA pode haver prejuízos de atenção e equilíbrio.

A dança age na criação de relações interpessoais e conhecimento sobre o corpo, de si mesmo e de suas potencialidades. Devemos levar em conta a expressão do corpo do aluno com TEA e sua evolução e não se apegar ao movimento de forma perfeita (Silva, 2018).

Além disso, é necessário que se crie um ambiente confortável e acolhedor para o aluno adolescente com TEA se expressar por conta de estar propenso a mais problemas de ordem psicológica como depressão e ansiedade (Flagge, 2017).

Deve-se atender o aluno de forma individualizada devida às proporções para atender as demandas do aluno por conta de diversos níveis dentro do próprio espectro (Pimentel; Fernandes, 2014). Alguns estudos evidenciam a importância de identificar o nível em que o aluno está inserido dentro do espectro (Andrade *et al*., 2024). Mas estudos como o de Andrade e Murad (2020) identificaram que muitas pesquisas não identificam o nível do espectro em que o público-alvo está. Um desafio atualmente encontrado nas escolas públicas, são as turmas numerosas que compreendem entre 35 e 40 alunos dentro de uma sala de aula. Nesse ponto é necessário articular atividades junto com o Atendimento Educacional Especializado para suprimir as barreiras de comunicação do professor com o aluno, se atentando ás realidades, vivências e demandas diversas que compõe o ambiente escolar (Ferro *et al*., 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem, apesar de muitos benefícios das aulas de dança na escola, muitos desafios, porém se faz necessário mais estudos para identificar melhor o ensino da dança escolar nas aulas da Educação Física principalmente para adolescentes com TEA. A maioria dos estudos nessa área tem como público alvo as crianças.

A dança como todo é uma alternativa que pode desenvolver a qualidade de vida de todos em geral. O ensino do conteúdo dança por si já é pauta para várias problemáticas a respeito do que e como abordar no chão da quadra escolar.

Esse ensaio ainda identifica que é necessário elencar em mais estudos de estratégias de ensino aprendizagem para incluir o adolescente com TEA nas aulas de dança com turmas heterogêneas nas aulas de Educação Física.

O presente ensaio busca abrir mais discussões sobre os benefícios, desafios e entendimento da inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física na Dança. E ressaltar a importância da dança no âmbito escolar. O Transtorno do Espectro Autista é um tema atual e de total relevância.

Cada indivíduo deve ser tratado respeitando suas individualidades e trabalhar com estudantes no TEA requer mais cuidado e dedicação. A inclusão envolve responsabilidade e comprometimento. É importante que tenhamos conhecimento das possibilidades de trabalho e das características do indivíduo com TEA em todas as fases da vida. Contribuindo para utilizar cada vez mais estratégias para o processo de ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, B. N. P. *et al*. A importância do abordagem multidisciplinar no tratamento de crianças com espectro autista. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 7, n. 1, p. 3568-3580, 2024.

ANDRADE, D. L. P.;MURAD, C. R. R.O. Autismo e inclusão escolar: em busca de diálogos interdisciplinares com a dança. **Iniciação & Formação Docente**, v. 7, n. 3, p. 478, 2020.

APA. American Psychiatric Association. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5).** 5. ed. Washington, DC: American Psychiatric Association, 2013.

BARRETO D. **Dança: Ensino, sentidos e possibilidades na escola.** São Paulo: Autores Associados, 2004.

BERGMANN, A.C; BOLSONI, C. L.; MACUCH, R. D. S**.** Os efeitos da dançaterapia no tratamento de crianças com transtorno do espectro do autismo: uma revisão narrativa. UniCensumar, v. 12, 2021.

BEZERRA, T. L. **Educação inclusiva e autismo:** a educação física como possibilidade educacional. Paraíba: Realize, 2012.

BOSA, C. A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28, p. 47-53, 2006.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm. Acesso em: 15 de jan. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais:** Educação Física. Brasília: MEC, 1997.

BRASILEIRO, L. T. O Conteúdo "Dança" Em Aulas De Educação Física: Temos O Que Ensinar?. **Pensar a Prática**, v. 6, p. 45–58, 2006.

CAMINADA, E. **História da dança:** evolução cultural. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.

CARVALHO, A. S. *et al*. Benefícios da atividade física para os autistas. **Revista CPAQV**, v. 14, n. 1, 2022.

CARVALHO, J. P. G. **Educação Física na BNCC.** Even3 Publicações: 2021.

CRUZ, G. C. **Formação continuada de professores de educação física em ambiente exclusivo.** Londrina: EDUEL, 2008.

CUESTA-GÓMEZ, J. L.; VIDRIALES-FERNÁNDEZ, R.; CARVAJAL-MOLINA, F. Calidad de vida en niños y adolescentes con trastorno del espectro autista sin discapacidad intelectual. **Revista de Neurologia,** v. 62, n.1, p. 33-39, 2016.

CUNHA, S. J. O. B. R. D. **Dançaterapia como forma de promover a comunicação no autismo.** Porto: 2010.

DOULKERIDOU, A. *et al*. Attitudes of Greek Physical Education teachers towards inclusion of students with disabilities in Physical Education classes. **International Journal of Special Education**, v. 26, n. 1, p. 1-11, 2011.

FARO, A. J. **Pequena história da dança.** 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

FERMINO, R. *et al*. Projeto festival de dança: educação por meio da arte. **Linhas Críticas**, v. 27, p. e35022, 2021.

FERRO, M. B.; SILVA, A. M. F. S.; MENDONÇA, A. C. S. Os Desafios da Inclusão da Criança Autista na Escola Regular. **Anais do XV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"**. 2021.

FLAGGE, N. M. Evolución y seguimiento de adolescentes y adultos jóvenes con autismo. **Pediatria Panamá**, v. 46, n. 2, p. 13-18, 2017.

FREITAS A. **Dança em pauta.** Benefícios da dança no desenvolvimento de autistas. 2021.

HERVAS, A. Un autismo, varios autismos. Variabilidad fenotípica en los trastornos del espectro autista. **Rev Neurol**, v. 62, n.1, p. 9-14, 2016.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Qual é a legislação atual sobre educação inclusiva no Brasil?**. 2024. Disponível em: https://diversa.org.br/educacao-inclusiva/qual-e-a-legislacao-atual-sobre-educacao-inclusiva-no-brasil/?ref=15275. Acesso em: 5 de jun. 2024.

KISTT, T.; GONÇALVES, P. S. Notas para problematizar a educação física escolar na inclusão dos indivíduos com transtorno do espectro autista (TEA). **Diálogo**, n. 46, p. 1, 2021.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 28, p. s3-s11, 2006.

KUMMER, A. *et al*. Frequência de sobrepeso e obesidade em crianças e adolescentes com autismo e transtorno do déficit de atenção/hiperatividade. **Revista Paulista de pediatria**, v. 34, p. 71-77, 2016.

LEMOS, E. L, M. *et al*. Concepções de país e professores sobre a inclusão de crianças autistas. **Revista de Psicologia**, v. 28, n. 3, p. 351-361, 2016.

MACHADO, L. T. Dançaterapia no autismo: um estudo de caso. **Fisioterapia e pesquisa**, v. 22, p. 205-211, 2015.

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

MARQUES, I. Notas sobre o corpo e o ensino de dança. **Caderno Pedagógico**, v. 8, n. 1, p. 31-36, 2011.

MARTINS, V. P. S. A influência da dança na aprendizagem escolar. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento,** p. 21-31, 2022.

ONZI, F. Z.; GOMES, R. F. Transtorno Do Espectro Autista: A Importância Do Diagnóstico E Reabilitação. **Caderno Pedagógico**, v. 12, n. 3, 2015.

OSSONA, P. **A Educação Pela Dança.** São Paulo: Summus, 1988.

PIMENTEL, A. G. L.; FERNANDES, F. D. M. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. **Audiology-Communication Research**, v. 19, n. 2, p. 171-178, 2014.

SANINI, C.; SIFUENTES, M.; BOSA, C. A. Competência social e autismo: o papel do contexto da brincadeira com pares. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 29, p. 99-105, 2013.

SARAIVA, M. C. Elementos para uma concepção do ensino de dança na escola: a perspectiva da educação estética. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 30, n. 3, 2009.

SCARPATO, M. T. A formação do professor de educação física e suas experiências com a dança. In: MOREIRA, E. C. (Org.). **Educação física escolar:** desafios e propostas. Jundiaí: Fontoura, 2004.

SCHMIDT, C. *et al*. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: teoria e prática**, v. 18, n. 1, p. 222-235, 2016.

SCHMIDT, C.; BOSA, C. A investigação do impacto do autismo na família: revisão crítica da literatura e proposta de um novo modelo. **Interação em Psicologia**, v. 7, n. 2, 2003.

SERBAI, F.; PRIOTTO, E. M. T. P. Autismo Na Adolescência Uma Revisão Integrativa Da Literatura. **Educação em Revista**, v. 37, 2021.

SILVA, B.; OLIVEIRA, M. Contribuição da educação física escolar para crianças com espectro autista. **Diálogos Interdisciplinares**, v. 7, n. 2, p. 87-99, 2018.

SILVA, E. D. C.; ORLANDO, R. M. A interface dança e autismo: o que nos revela a produção científica. **Educação Especial**, v. 32, p. 1-18, 2019.

SILVA, F. G. **A criança autista e a dança na escola:** inclusão e amorosidade.

Universidade Federal do Rio Grande do Norte: 2018.

SOUZA, M. I. G. O ensino da dança na escola: técnica ou criatividade?. **Cadernos de Formação**, v. 2, n. 1, 2011.

VERDERI, E. B. **Dança na escola:** uma abordagem pedagógica. São Paulo: Phorte, 2009.

WAHBA, L. L.; SCHMITT, P. S. A criança e a dança: observação clínica em grupo sobre o processo de individuação. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, v. 33, n. 85, p. 427-445, 2013.

WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. e217841, 2020.

Capítulo 6

PILATES NA ESCOLA: POSSIBILIDADES PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Jane Maria Gomes Guimarães
Alex Sander Freitas

INTRODUÇÃO

De acordo com Reis (2021), a temática saúde pode ser uma possibilidade para as aulas de Educação Física. O autor aborda que a BNCC deixa clara a sua preocupação e intenção de permitir que os estudantes, além de experimentarem os conteúdos práticos da Educação Física, busquem aprofundar seus conhecimentos sobre o corpo humano, os seus limites e potencialidades, além de entenderem a importância de assumir um estilo de vida fisicamente ativo ao longa da vida, desenvolvam um cuidado com o corpo e a saúde física e mental.

Nessa perspectiva, Guedes (1999) propõe que os professores de educação física incorporem uma nova postura frente a estrutura educacional, procurando adotar em suas aulas, não mais uma visão de exclusividade à prática de atividade esportivas e recreativas, mas fundamentalmente, alcançarem metas voltadas à educação para a suade, mediante seleção, organização e desenvolvimento de experiencias que possam propiciar aos educandos não apenas situações que os tornem crianças e jovens ativos fisicamente, mas, sobretudo, que os conduzam a optarem por um estilo de vida saudável ao longo da vida.

Somado a isso, Pilates (2010) deixa claro na sua obra que os métodos adotados atualmente em nossas escolas podem até ser atrativos, mas não trabalham o corpo e mente. Poucos alunos entendem os significados, benefícios desses movimentos mecanizados, sem concentração mental, altamente nocivos para o bem-estar das crianças. Dessa forma, é de grande importância ensinar à criança os princípios da Contrologia, o desenvolvimento correto da conexão de corpo e mente.

Neste sentido, este ensaio comenta sobre a abordagem de uma Educação Física, mais voltada para a utilização da Ginástica de condicionamento físico e de conscientização corporal, e dentro da ginástica a possibilidade de utilização do método Pilates, com seus inúmeros benefícios e os princípios, podendo ser praticada e beneficiada por todas as faixas etárias, inclusive por crianças e adolescentes.

Caracterização da Educação Física Escolar

Conforme a Base Nacional Comum Curricular:

> A Educação Física é componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (Brasil, 2019, p. 213).

Podemos encontrar diversos conceitos para a Educação Física Escolar, tendo-se o entendimento que a sua realidade é a realidade humana. O homem é corporeidade e essa se manifesta no movimento, no gesto, na expressividade, na presença. O homem instaura sua presença, ou define sua fenomenologia, sua corporeidade. O homem não é uma nem outra coisa. O homem é movimento, o movimento que se torna gesto, o gesto que fala, que instaura presença expressiva, comunicativa e criadora. Aqui, justamente neste espaço, está a Educação Física (Santin, 1987).

De acordo com Soares *et al.* (1992), a Educação Física é uma disciplina que trata pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal. Configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como os jogos, esportes, ginásticas, danças, entre outras que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa aprender a expressão corporal como linguagem.

Ao ler sobre Brasil (1997), o mesmo argumenta que a cultura corporal de movimento é um compósito de saberes e valores afetos ao conhecimento do homem a partir da plenitude das suas ações corporais. O propósito é garantir a todos acesso a essa cultura, propiciando os alunos condições de conhecê-la, reproduzi-la, reconstruí-la e transformá-la. Temos um vasto repertório de movimentos acumulados historicamente durante o processo de desenvolvimento da espécie humana, e é justamente isto que deve ser oferecido aos alunos.

Conteúdos da Educação Física

O componente curricular de Educação Física, possui dentre os seus conteúdos uma vasta variedade de manifestações corporais advindas ao longo dos anos, dentre elas a ginástica, as brincadeiras, os jogos, a dança, os esportes, as lutas, entre outros.

Segundo a BNCC (Brasil, 2019), a Educação Física é um componente curricular da área de Linguagens, que trabalha as práticas corporais em suas diversas formas.

> Essa disciplina oferece diversas possibilidades para enriquecer a experiência dos

> estudantes na educação básica, permitindo o acesso ao universo cultural. A Educação Física se divide em seis unidades temáticas: Brincadeiras e jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas corporais de aventura. Neste artigo iremos abordar a unidade temática ginástica (Matias; Domingues, 2021).

Nesse contexto, a BNCC (Brasil, 2019) acrescenta que é fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica. Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde.

Para reforçar esse entendimento, os PCN's (Brasil, 1997), mostram que as relações que se estabelecem entre Saúde e Educação Física são perceptíveis ao considerar-se similaridade de objetos de conhecimentos envolvidos e relevantes em ambas abordagens. Assim, a preocupação e a responsabilidade na valorização dos conhecimentos relativos à construção da autoestima e da identidade pessoal, ao cuidado com o corpo, à consecução de amplitudes gestuais, à valorização dos vínculos afetivos e a negociação de atitudes e implicações relativas à saúde da coletividade, são compartilhadas e constituintes em um campo de interação na atuação escolar.

Nota-se que a Educação Física envolve toda uma linguagem corporal, visto que o corpo é uma forma de expressão, em se tratando de educação física escolar, onde trabalha-se diretamente com o aluno, na qual está em processo de formação de um cidadão como um todo (cognitivo, afetivo, psicológico e social), por que transmitir somente a educação física como esporte e lazer?

Com isso em mente, propõe-se que:

> Tudo leva a crer que as perspectivas de desenvolvimento dos programas de educação física escolar nos anos 2000, necessariamente deverão refletir com base em uma nova tendência: a da educação para a saúde. Nessa tendência, os programas de educação física escolar deverão preparar os educandos para um estilo de vida permanentemente ativo, em que as atividades físicas relacionadas com a saúde passam a fazer parte integrante do seu cotidiano ao longo de toda a vida (Guedes, 1999).

Por fim, a disciplina Educação Física também tem um compromisso com a saúde, incentivando os alunos a prática regular de exercícios físicos e com isso, torná-las pessoas com estilo de vida ativo e hábitos de vida saudáveis. O que pode ser alcançado com outras

temáticas como a Ginástica, não somente através da prática de esportes, bem como que os mesmos devam ser excluídos das aulas de educação física escolar.

Ginástica

A Ginástica é uma das temáticas que fazem parte da cultura corporal de movimento, que se mostra importante de ser incluída nas aulas de Educação Física.

> Ginástica, é um saber da Educação Física que está nas práticas das aulas desde a consolidação da Educação Física enquanto componente curricular, que pode ser trabalhado de modo específico com seus conteúdos, regras, técnicas e métodos, e também como base para compreender o movimento humano, que é parte de todos os outros conteúdos dessa disciplina (Matias; Domingues, 2021).

Atualmente, existem várias técnicas de ginástica que trabalham o corpo de modo diferente das ginásticas tradicionais (de exercícios rígidos, mecânicos e repetitivos), visando à percepção do próprio corpo: ter consciência da respiração, perceber relaxamento e tensão dos músculos, sentir as articulações da coluna vertebral.

A Ginástica quando incluída nas aulas de Educação Física escolar, possibilitar trabalhar uma variedade de habilidades motoras. Fazendo com que o aluno descubra nele mesmo, novas capacidades. Sendo assim, o aluno passa a entender que existem conteúdos muito importantes para serem descobertos em uma aula de ginástica.

> Em relação à aplicação desse conteúdo nos programas de Educação Física escolar, nota-se sua escassez. Alguns dos indicativos dessa situação podem ocorrer em decorrência da carência de literatura, da falta de oportunidade para o profissional de vivenciar tal prática e da pouca importância dada a esse conteúdo (Henrique, 2017, p. 12).

De acordo com Scarci (2012), a ginástica inclui diferentes tipos de movimentos e por esse motivo pode ser praticada de diferentes formas: Ginástica Formativa, Ginástica Localizada Ginástica Artística,Ginástica Rítmica,Ginástica Aeróbica.

Matias e Domingues (2021) subdividem o campo da ginástica na base como: ginásticas de condicionamento físico, ginásticas competitivas, ginásticas de conscientização corporal, ginástica artística, ginástica rítmica, entre outras.

Percebe-se que a unidade temática Ginásticas, é bem abrangente. Assim, a Base Nacional Comum (Brasil, 2019) propõe propostas práticas com formas de organização e significados muito diferentes, o que leva à necessidade de explicitar a classificação adotada: (a) ginástica geral; (b) ginásticas de condicionamento físico; e (c) ginásticas de conscientização corporal.

Ginástica de condicionamento físico e ginástica de conscientização corporal

No Ensino Fundamental anos finais, existem dois tipos de linhas de ginástica abordadas pela BNCC: a Ginástica de Conscientização Corporal e a Ginástica de Condicionamento Físico.

Segundo Testa (2022), a Ginástica de Condicionamento Físico foi criada na Grécia Antiga, nessa época ela tinha um formato e um protocolo a ser seguido a partir dos exercícios que os soldados praticavam. Atualmente esse tipo de ginástica não competitiva é procurado para dar formas ao corpo, condicionamento físico, saúde. De certa forma todas as modalidades de atividade física sistematizadas como objetivo de melhora do condicionamento físico, das capacidades físicas como a força, a flexibilidade, a resistência aeróbica faz parte do universo da Ginástica de Condicionamento Físico. Alguns tipos, como: as Ginásticas Aeróbica e Localizada, Musculação, Jump, Spinning, Alongamento, Step, Hidroginástica e outras.

Percebe-se que a mesma engloba não somente as modalidades praticadas na academia, mas qualquer forma de exercício utilizando acessórios ou o próprio peso do corpo, que estimule as capacidades físicas.

A Ginástica de Condicionamento Físico, se caracterizam pela:

> Exercitação corporal orientada à melhoria do rendimento, à aquisição e à manutenção da condição física individual ou à modificação da composição corporal. Geralmente, são organizadas em sessões planejadas de movimentos repetidos, com frequência e intensidade definidas. Podem ser orientadas de acordo com uma população específica, como a ginástica para gestantes, ou atreladas a situações ambientais determinadas, como a ginástica laboral (Henrique, 2017).

Em se tratando das Ginásticas de Conscientização Corporal, as mesmas possuem características em comum:

> A interdependência entre as partes do corpo; tornar o movimento consciente; despertar a sensação de movimento; respeito à individualidade. Podemos elucidar as ginásticas de Conscientização Corporal através da Eutonia (o corpo a base do ser, desenvolve a sensibilidade e a auto-observação), Antiginástica (exercícios que não embrutecem, trabalham com o ritmo do corpo, com a energia necessária para a realização do movimento), bioenergética (o que ocorre na mente influencia no corpo e vice-versa e os processos energéticos atuam tanto sobre a mente quanto sobre o corpo), ioga(matrimônio entre o espírito e a matéria), ginástica holística (conhecimento de si), entre outras (Oliveira; Nunomura, 2012).

No entanto, esse tipo de abordagem que envolve o corpo e mente trás inúmeros benefícios, porém não são abordadas nas aulas de Educação Física. Aranda e Petruy (2015) acrescentam que as Ginásticas de Conscientização são pouco faladas em pesquisas científicas quando se estuda ginásticas em ambiente escolar, pois as ginásticas de competição e demonstração ganham mais visibilidade quando tal assunto é abordado.

Vale acrescentar que algumas alterações posturais são bem comuns em crianças de

dez a doze anos, as mesmas podem se tornar patológicas quando adultos, levando a desconfortos e dores. Nesse sentido, Paixão e Cruz (2023) constataram que a prática desse tipo de ginástica poderá tornar possível que o quadro seja revertido, prevenindo e corrigindo pequenas modificações posturais futuras e diminuindo o social e financeiro no serviço de saúde, além de promover uma melhora na qualidade de vida dos cidadãos.

Método pilates: contrologia

De acordo com Royce (2012), o método foi criado e desenvolvido pelo entusiasta alemão Joseph Hubertus Pilates no começo do século XX. Nasceu próximo à Dusseldorf, Alemanha, numa pequena cidade chamada Monchegladbach, em 1880. Teve asma, raquitismo e febre reumática, na sua infância, o qual o levou a dedicar a vida a melhorar a sua saúde, sendo um consumado ginasta e um estudioso fervente das filosofias do Yoga e do Karatê. Com seus conhecimentos, estudos e experiência, combinou as distintas disciplinas do oriente e ocidente, os princípios de yoga e ginástica, os exercícios psíquicos e físicos que fortalecem o corpo e liberam a mente.

Pilates definiu o método como Contrologia, que é arte do controle e equilíbrio mente e corpo. Descreveu em seu livro, *Your Health*:

> É o controle consciente de todos os movimentos musculares do corpo. É a correta utilização e aplicação dos mais importantes princípios das forças que se aplicam a cada um dos ossos do esqueleto, como o completo conhecimento dos mecanismos funcionais do corpo, e o total entendimento dos princípios do equilíbrio e gravidade aplicados a cada movimento, no estado ativo, e repouso e dormindo (Pilates, 1998).

De acordo com Siler (2008), o método Pilates de condicionamento físico é um sistema único de exercícios de alongamento e fortalecimento desenvolvido há cerca de noventa anos por Joseph H. Pilates. Ele fortalece e tonifica os músculos, melhora a postura, a flexibilidade e equilíbrio, une corpo e mente e resulta em um corpo mais delineado.

A obra completa de Joseph Pilates vem complementando que:

> Contrologia é a completa coordenação de corpo, mente e espirito. Através dela você primeiro adquire um controle total do seu próprio corpo e depois, através de repetições apropriadas desses exercícios, você gradual e progressivamente adquire um ritmo natural e a coordenação associados com todas as atividades do seu subconsciente (Pilates, 1998).

Como acrescenta Royce (2012), é um método que existe há quase um século, com exercícios testados que usa várias técnicas, que requer o envolvimento da mente para fortalecer, equilibrar e dar condicionamento ao corpo como um todo. O método é baseado em 6 princípios fundamentais, que devem ser seguidos à risca: Concentração, Controle, Fluidez, Precisão, Respiração e Centralização. Siller (2008) diz que embora Joseph Pilates

tenha se inspirado em diversos estilos de exercícios, desde acrobacias até ioga, esses princípios são próprios do método. O caminho preciso do criador da Contrologia, combina as tradições orientais e ocidentais ao unir o corpo e a mente em um todo harmônico, respeitando o enfoque oriental do exercício, tomando-o como um caminho à calma, estando centrado e sentindo plenitude, enquanto que no enfoque ocidental se situa nos alongamentos e na tonificação muscular.

Primeiro eduque as crianças

Segundo Pilates (2010), enquanto crescemos, nossos corpos sofrem desequilíbrios posturais como resultado de não termos desenvolvido todos os músculos de forma uniforme, ao trabalharmos o corpo somente com movimentos diários mecânicos e posturas prejudiciais. Essas posturas acarretam problemas na coluna, sofridos por grande parte da população.

Diante disso, é importante que desde a infância, as crianças e adolescentes sejam incentivados a terem bons hábitos posturais, para não precisarem corrigi-los mais tarde, na idade adulta. Vale lembrar que até mesmo sentados na sala de aula, é importante o professor abordar essas questões, corrigindo a postura dos alunos em sala de aula.

> Dessa forma, é de grande importância ensinar a criança os princípios maiores do equilibro entre corpo e mente. Em outras palavras, o desenvolvimento correto de corpo e mente por meio da nova ciência da Contrologia (Pilates, 2010).

O Pilates auxilia no crescimento natural, trazendo o alongamento e descompressão (a luta constante contra a compressão da força da gravidade). Através da prática, as crianças podem se sentir mais alongadas, fortes e confiantes.

Já dizia o mestre Joseph Pilates: “First educate the child” (*Primeiro eduque as crianças*). A atenção e o cuidado, o conhecimento de si, a educação sobre a saúde, o desenvolver o corpo de forma equilibrada e consciente sendo ensinados desde cedo para os pequeninos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio acadêmico se trata de uma abordagem da Educação Física, mais voltada para a utilização da Ginástica de condicionamento físico e de conscientização corporal. Em que o objetivo foi identificar dentro das ginásticas, a possibilidade da utilização do método Pilates nas aulas de Educação Física Escolar, com alunos do 8º e 9º anos, dos anos finais do Ensino Fundamental.

Diante das leituras realizadas sobre a temática, conclui-se que o Pilates, com seus inúmeros benefícios e princípios, pode sim ser praticado e beneficiado por todas as faixas etárias, inclusive por crianças e adolescentes.

O método pode ser uma estratégia para possibilitar que os professores abordem uma temática diferente das que vem sendo utilizadas pela maioria dos professores nos dias atuais, com um trabalho mais voltado para o autocuidado e autoconhecimento.

REFERÊNCIAS

ARANDA, R. A; PETRUY, C. **A ginástica na escola**. 8° CONPEF: Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. Paraná, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais:** Educação Física. Brasília: SEF/ MEC, 1997. Disponível em: https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/12256

GUEDES, D. P. Educação para a saúde mediante programas de Educação Física Escolar. **Motriz**, p. 10-15, 1999.

HENRIQUE, S. K. **A ginástica na BNCC e site educacional: uma proposta para as aulas de educação física escolar**. 2017. https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20230519230514.pdf

MATIAS, F. DO N.; DOMINGUES, S. C. Educação ambiental e ginástica na Base Nacional Comum Curricular. **Conexões**, v. 19, 2021.

OLIVEIRA, M. S.; NUNOMURA, M. A produção histórica em ginástica e a constituição desse campo de conhecimento na atualidade. **Conexões**, v. 10, p. 80-97, 2012.

PAIXÃO, F. P.; CRUZ, A. C. C. Inserção das ginásticas de conscientização corporal na Escola. **Revista Mundo Acadêmico**, v. 1, p. 14, 2023.

PILATES, J. H. **You health New Yook**: Presentation Dynamics. 1998.

PILATES, J. H. **A obra completa de Joseph Pilates.** Sua saúde. O retorno a vida pela Contrologia**.** Phorte, 2010.

REIS, L. C. *et al*. **BNCC, educação física e saúde: um tripé possível, mas efetivo na atualidade?.** Editora Realize: 2021.

ROYCE, C. **Pilates é fácil.** São Paulo: Marco Zero, 2012.

SANTIN, S. **Educação Física:** Uma abordagem filosófica da corporeidade**.** Unijuí: 1987.

SCARSI, D. **Ginástica escolar:** A prática da ginástica escolar nas aulas de educação

física**.** Criciúma, 2012.

SILER, B. **O corpo Pilates:** um guia para o fortalecimento, alongamento e tonificação sem o uso de máquinas. São Paulo: Summus, 2008.

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

TESTA, W. L. Educação para o Lazer e Promoção da Saúde por Meio da Ginástica de Condicionamento Físico: Reflexão Metodológica de uma Intervenção Durante a Pandemia do Covid-19. **Licere**, v. 25, n. 1, 2022.

Capítulo 7

O USO DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM OLHAR PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Patric Gedeon Custódio Jorge
Carlos Rogério Ladislau

INTRODUÇÃO

A busca de inovações e propostas que atendam às novas demandas do mercado de trabalho e da sociedade brasileira é um desafio para instituições, professores e alunos. Frente a esse cenário, a tecnologia é uma ferramenta popular que está presente e tem papel importante em iniciativas econômicas, educacionais, de trabalho e de lazer. Portanto, conhecer propostas e conteúdos educacionais voltadas ao uso de tecnologias pode otimizar processos, organizar e simplificar procedimentos e favorecer o desenvolvimento de competências importantes para a promoção das pessoas e, consequentemente, da própria sociedade.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018, p. 9), no tópico 5 das competências gerais, apresenta a necessidade de utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas. Não é difícil reconhecer o espaço que a tecnologia ocupa na vida dos alunos, visto que muitas ferramentas podem ser acessadas sem o intercâmbio ou direcionamento da escola.

Analisando o Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG (Minas Gerais, 2018), documento este que é balizador das atividades em muitas escolas estaduais, é possível observar, em várias partes do material disponibilizado, algumas indicações do uso de tecnologias na determinação de atividades para o ensino fundamental no anos iniciais. Entretanto, quando se analisam as diretrizes e habilidades a serem desenvolvidas para aulas de educação física, constata-se que essa indicação não está clara e nem organizada.

Morisso, Brachtvogel e González (2013) consideram que a falta de conhecimento sobre o uso de tecnolgias nas aulas e as dificuldades em estabelecer relação entre tais tecnologias e os conteúdos que estão sendo trabalhados nas aulas de Educação Física

são um grande desafio para diversos professores que atuam nas escolas.

O temática do presente trabalho tem como ponto de partida as atividades e desafios vivenciados durante os nove anos de atuação docente nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola publica da cidade de Monte Azul, no norte de Minas Gerais. Um problema comumente identificado na escola é a dificuldade de alguns profissionais em lidar com aulas que envolvam recursos tecnológicos. Um momento marcante nesse processo foi o período pandêmico, que ficou marcado pela adoção de um modelo de atividades remotas cujas exigências técnicas e tecnológicas evidenciaram que poucos professores tinham habilidades ou experiência. Para Paludo e Neuenfeldt (2023) o período chamado de pandêmico se destacou pela inserção e o uso das tecnologias digitais nas escolas de forma emergencial.

A partir da experiência concreta como professor durante a pandemia, torna-se imperativa admitir que o trabalho junto aos anos iniciais do ensino fundamental tenha sido um dos maiores desafios desse período, seja pela pouca maturidade das crianças, seja pelas dificuldades das famílias em oferecer a instrumentação e o conhecimento necessários para que esse modelo funcionasse de forma menos caótica.

Caparroz (2001) afirma que a introdução de novas práticas pedagógicas pode ser um choque na realidade de diversos professores e, dentro dessa perspectiva, a adoção de tecnologias parece ser algo assustador para professores de Educação Física de anos iniciais do ensino Fundamental. Deste modo, ações que visem a divulgar quais são as tecnologias disponíveis para a Educação e sua aplicabilidade na Educação Física Escolar podem reduzir os medos e influenciar de forma positiva o planejamento e a aplicação de aulas da disciplina.

Assim, esse ensaio busca debater quais tecnologias estão disponíveis e os momentos que elas podem ser utilizadas para contribuir com o professor na tarefa de organizar processos e métodos capazes de fomentar a aprendizagem, a formação integral e a construção social cidadã do aluno da educação básica.

Tecnologias na Educação Física

Para contextualizar as informações sobre tecnologias presentes na Educação Física, foram levantadas publicações sobre o uso de tecnologias como forma de fomentar a cultura corporal de movimento e aproveitar potencialidades das diversas ferramentas tecnológicas, além de apontar suas possíveis dificuldades.

Ferreira e Darido (2014) relatam que diversos autores defendem “o ingresso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC’s) no espaço escolar”; entretanto,

conhecer e entender sua utilização é fundamental para alcançar impactos positivos na educação.

Em um trabalho sobre a utilização de TIC's por professores de Educação Física, Morisso, Brachtvogel e González (2013) identificaram que, em sua maioria (cerca de 90 % dos entrevistados), os docentes utilizam as TIC para pesquisar conteúdos que pretendem usar em suas aulas, além de buscar materiais para seus alunos.

Tentando responder à pergunta "quais são as tecnologias utilizadas na Educação Física Escolar?", Paludo e Neuenfeldt (2023) analisaram várias publicações e discussões sobre o tema e identificaram objetos, como tablets, celulares e notebook e a utilização de aplicativos de mensagens com maior incidência e aparições. Outra ferramenta importante são aplicativos que podem oferecer informações, construir interações entre alunos e professores, além de levar atividades de dentro da escola para a sociedade.

Considerando as diferenças presentes entre os níveis de ensino, não foram muitas publicações relacionando tecnologias digitais, educação física e anos iniciais do ensino fundamental. Alguns autores relatam que os diversos recursos como livros virtuais, bibliotecas on-line, exercícios personalizados e gamificados ainda são pouco acessíveis a níveis inferiores de ensino (Barros, 2019; Paludo e Neuenfeldt, 2023).

Paludo e Neuenfeldt (2023, p. 233) relatam que

> várias pesquisas enfatizam a utilização de smartphones/celulares e aplicativos como o QR-CODE, o WhatsApp, o Facebook, o Instagram, o Google Forms, o Youtube, o Google fit, o Apple Health, o Fitness Runkeeper, o Show motion fx, o Kahoot, o Google Meet, o Fórum e o Chat, o Global Positioning System (GPS), o Twitter e o Áudio Book. Nos estudos da maioria deles, percebe-se a utilização desses dispositivos digitais, na época da pandemia. Porém, os computadores com jogos eletrônicos, sensores de movimento e vídeos vêm sendo inseridos nas aulas de Educação Física, como proposta de ensino, antes mesmo da pandemia. Outras tecnologias digitais que também foram utilizadas, como canais de TV, jogos eletrônicos pelo computador, Kinect Sensor de movimento, vídeos, projetores e Tablets.

Buscando por experiências pedagógicas que envolvam tecnologia, educação física e ensino fundamental, Ferreira e Darido (2014, p. 631) destacam que, para inserção das TIC's, "tanto o professor deve mudar sua maneira de ensinar quanto o aluno de aprender".

Esse pensamento vai ao encontro da reflexão de Freire (1987), defendendo que a educação tem papel de buscar diálogo, o encontro entre o homem e o conhecimento mediatizado pelo mundo, para assim pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Nesse sentido, a tecnologia na educação se mostra potencializadora do diálogo de forma a propagar ações e reflexões rumo a uma dinâmica educativa mais abrangente e inovadora.

Na sua dissertação de mestrado, Dutra (2020, p. 37) destaca o papel importante da

escola em oportunizar, a todos os alunos, o contato com diversos equipamentos e aplicativos, visto que os alunos mais carentes têm pouco acesso a celulares e computadores. Além disso, na escola, é comum computadores e outros recursos estarem obsoletos ou os profissionais apresentarem dificuldade em entender suas funções ou aplicações na prática e no planejamento de atividades.

No quadro abaixo, são caracterizadas 3 ferramentas que Dutra (2020) identificou como voltadas para uso de tecnologia nas aulas de educação física.

Quadro 1. Ferramentas digitais.

Ferramentas Digitais	Definições	Ações Pedagógicas
Canva	É uma plataforma digital-online gratuita para design gráfico. Ele possui uma estrutura de design atrativo e facilidades para editar e criar as artes gráficas. A plataforma conta com um extenso banco de imagens, fontes e ícones gratuitos. É possível aumentar o acervo através da versão paga ou educacional, que no caso dos professores da rede pública de Minas Gerais está acessível por meio do e-mail institucional.	Planejamento e uso em aula.
Kahoot	É uma plataforma digital on-line interativa que utiliza elementos dos jogos a partir dos quais há possibilidade de criar um jogo educativo com perguntas de múltipla escolha às quais podem ser adicionados vídeos, imagens, diagramas etc.	Uso em aula.
Google Forms	É uma plataforma online que permite ao usuário criar formulários. Pode ser utilizada para a criação de questionários com várias opções, entre elas, questões de múltipla escolha e questões discursivas.	Planejamento e uso em aula.

Fonte: Dutra (2020).

Essas ferramentas podem auxiliar na construção do planejamento e na execução das aulas de Educação Física, porém é preciso aprimorar as competências dos professores para o seu uso pedagógico responsável e eficiente, bem como as discussões acerca das consequências da sua inserção e acerca do seu potencial pedagógico para a Educação Física.

Ainda acompanhando os estudos de Dutra (2020), as três ferramentas descritas acima têm grande potencial para o professor pode oferecer, acessar e organizar redes sociais; apresentações; cartilhas; PDF's interativos; sites; cartazes; panfletos e banners para blogs; quiz com no máximo 5 questões, programando tempo de respostas e quantidade de alternativas; questionários com questões de múltipla escolha ou respostas abertas; auto-avalições, entre outros.

Assim diante de várias opções para o uso de tecnologias nas aulas de Educação Física, Morisso, Brachtvogel e González (2013) destacam "a necessidade dos professores

estarem se adequando ao que se tem em volta no que se refere às TIC's, usando as novas tecnologias como forma de potencializar o ensino, a educação, bem como as aulas de Educação Física".

Uma constatação importante baseada no levantamento feito pelo presente estudo é que foram poucos os relatos de ações pedagógicas envolvendo o emprego de tecnologias na Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental, o que sugere a presença de dificuldades e/ou escassez de iniciativas dessa natureza, ou seja, utilizando tecnologias como recurso pedagógico para o processo ensino-aprendizagem de crianças de 6 a 10 anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse ensaio foi baseado num questionamento que passa pela experiência pessoal e pelo contexto profissional, buscando ampliar o olhar sobre a forma como a tecnologia está presente/ausente na escola e, principalmente, nas aulas de Educação Física. Nesse sentido, problematiza como as ferramentas tecnológicas estão relatadas em alguns trabalhos sobre o tema, influenciando nos saberes da disciplina.

Nesse cenário, as TIC's se apresentam como recursos importantes para a construção de planos de aulas, interação com alunos e comunidade escolar. As opções apresentadas podem ser interessantes para oferecer ao professor de Educação Física possibilidades simples e acessíveis para contribuir com seus planejamentos, suas aulas ou seus processos avaliativos, com destaque para o emprego dos recursos *Canva, Kahoot e Google forms*.

REFERÊNCIAS

BARROS, A. F. O uso das tecnologias na educação como ferramentas de aprendizado. **Revista Científica Semana Acadêmica**, 2019.

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

CAPARROZ, F. E. Discurso e prática pedagógica: elementos para a compreensão da complexa teia que envolve a educação física na dinâmica escolar. CAPARROZ, F. E. (Org.). In: **Educação Física Escolar:** política, investigação e intervenção. Vitória: Proteoria, 2001.

DUTRA, G. R. **Hoje a aula não é na quadra: as Tecnologias Digitais na Educação Física Escolar.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) - Universidade de Brasília. Brasília, 2020.

FERREIRA, A. F.; DARIDO, S. C. Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) [verbete]. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.) **Dicionário crítico de**

Educação Física. 3ª ed. Unijuí, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais:** educação infantil e ensino fundamental. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf. Acesso em: 09 Jul. 2024.

MORISSO, M. M.; BRACHTVOGEL, C. M.; GONZÁLEZ, F. J. A utilização das TIC por professores de educação física de escolas públicas da região Noroeste do estado do Rio Grande do Sul. **Anais GT**, v. 2, 2013.

PALUDO, E. M. S.; NEUENFELDT, D. J. Tecnologias digitais no ensino da educação física escolar: um estudo de revisão. **Revista Signos**, v. 44, n. 1, 2023.

Capítulo 8

EDUCAÇÃO FÍSICA ENQUANTO ESPAÇO DE PRÁTICAS INOVADORAS NO ENSINO DE ESPORTES: PARA ALÉM DA NÃO SOCIALIZAÇÃO DO “ROLA-BOLA”

Polyana Senra Pinto
Frederico Sander Mansur Machado

INTRODUÇÃO

A escola tem por finalidade preparar o indivíduo para o exercício da cidadania e atuar na formação cognitiva, cultural, moral e social dos alunos. De fato, seu propósito passa pelo ensino crítico e questionador dos conhecimentos culturais relacionados à corporeidade e ao movimento humano, levando ao aluno as diferentes práticas corporais (Barroso, 2020). Assim, a escola necessita oportunizar o desenvolvimento integral do aluno. É preciso elevar a qualidade da educação, buscando práticas pedagógicas que visem despertar nos alunos estímulos à aprendizagem.

A educação física faz parte deste universo repleto de experiências corporais fundamentais para os estudantes. É preciso que educação e educação física busquem novas problematizações acerca do ensino escolar ampliando as possibilidades de conhecimento e autonomia dos educandos (Darido, 2003).

Percebendo então a importância da escola na vida do ser humano, é preciso destacar as atuações dos professores de educação física em seu contexto escolar e refletir sobre novas práticas acerca da discplina.

Para González (2020), é importante entender como os professores lecionam em seus ambientes escolares, problematizando suas atuações docentes. Podemos então citar três grandes categorias de atuação docente na Educação Física escolar, são elas: (a) práticas tradicionais, (b) o abandono do trabalho docente (ou desivestimento pedagógico) e (c) práticas inovadoras”.

As práticas tradicionais, segundo Gonzaléz (2020), são marcadas pela centralização dos conteúdos e práticas no esporte, sobretudo naquilo que se refere ao esporte de alto rendimento ou, quando muito, numa perspectiva de promoção de aptidão física relacionada à saúde. Por sua vez, o abandono do trabalho docente se refere a um tipo de (não) atuação, ou omissão, por parte do profissional que pode ser reconhecida com as denominações pejorativas de “rola-bola”, “Largobol”, “aula matada” ou pedagogia da sombra.

Por fim, em oposição as duas ideias acima, verifica-se a necessidade de atuar com práticas inovadoras e buscar o comprometimento do professor em ensinar a proposta curricular estabelecida pela escola. A discplina de educação física é rica em conteúdos que possamos trabalhar com nossos alunos. A cultura corporal de movimento precisa ser inserida no âmbito escolar. Logo, o grande desafio que se impõem aos docentes/pesquisadores da Educação Física Escolar passa pela caracterização e efetivação dessas práticas inovadoras.

A educação física contempla os saberes atitudinais, conceituais e procedimentais e as experiências desenvolvidas contribuiem positivamente para que o educando desenvolva habilidades de forma crítca e que superem os desafios no âmbito escolar e fora dele. Dessa maneira, este trabalho buscará, no contexto do ensino dos esportes nas aulas de Educação Física, indicar práticas consideradas inovadoras.

O fenômeno esporte e a BNCC

Segundo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), a "educação física é o componente curricular que tematiza práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou um de um corpo todo." A BNCC, é o documento norteador para a educação básica até o ensino médio, ela aponta seis unidades temáticas a serem trabalhadas durante o ano letivo escolar, dentre elas está o conteúdo de esportes.

Entendido enquanto um fenômeno cultural e social, o esporte pode ser caracterizado em função de diversos aspectos que promovem uma distinção entre categorias ou modalidades distintas: comparar desempenhos, estabelecer regras formais de disputa, normalmente determinadas por instituições complexas (associações, federações e confederações esportivas) (Brasil, 2018). Objetivamente, a classificação dos esportes recepcionada pela BNCC (Brasil, 2018) baseia-se na lógica interna presente nas diferentes modalidades, bem como na natureza das interações entre os jogadores (cooperação e oposição) e nos objetivos específicos do jogo, normalmente relacionados à algumas forma de desempenho físico ou cognitivo. Além disso, a prática do esporte transborda os limites e significados formais institucionais ao se configurar enquanto prática lúdica, educacional ou para a promoção da saúde. De fato, como fenômeno social e cultural, submete-se a um processo de recriação e reconstrução permanente que, por sua vez, deve estar incorporado

ao conteúdo desenvolvido nos diferentes contextos do currículo da educação física escolar.

O esporte é uma prática cultural bastante apreciada pelos alunos e que pode ser trabalhada de diversas maneiras para estimular e despertar no educando a construção de valores éticos e morais, juntamente com a promoção da saúde, dentre outros. Segundo Barroso (2020) o esporte é um conteúdo significante dentro da disciplina de Educação Física, porém muitos professores propõe o componente curricular de forma equivocada, deixando de cumprir propostas primordiais do conteúdo esportes.

O ensino de esportes e o fazer pedagógico

Percebe-se que o esporte, enquanto prática corporal e conteúdo curricular da Educação Física, também se manifesta didática e pedagogicamente sob forma de práticas tradicionais, de abandono ou inovadoras (González, 2020). Ou seja, há necessidade de uma análise crítica das práticas educacionais que devem ser propostas para as aulas de educação física. O planejamento e organização do conteúdo escolar é fundamental para a construção de ideias fundamentais para o processo de ensino. É possível trabalhar o esporte ligado aos fatores pertinentes à aprendizagem, onde o aluno possa refletir sobre os saberes conceituais, procedimentais e atitudinais.

Barroso (2020) evidencia a necessidade de buscar práticas inovadoras de ensino dos esportes (e das demais práticas corporais da Cultura Corporal de Movimento) por meios da experimentação, construção do conhecimento, debates e reflexões que, realmente levem significado e legitimidade para a Educação Física Escolar. Cabe aos docentes/pesquisadores da EFE buscar práticas pedagógicas inovadoras para o ensino dos esportes por meio de perguntas relativamente simples que permitirão o estabelecimento de conexões entre contextos históricos e sociais que se manifestam com o fenômeno esportivo e os aspectos procedimentais e comportamentais que tradicionalmente representam este fenômeno e acabam por condicionar boa parte das intervenções pedagógicas conduzidas no âmbito de Educação Física. Logo, é preciso destacar então as atuações docentes diante do cenário educacional, pois a disciplina contempla saberes fundamentais para vida do educando.

Conforme indicado por González (2020), a perspectiva esportivista (ou esportista), também denominada de tradicional, se constituiu como uma visão predominante da Educação Física, especialmente nas décadas de 1970 a 90, e que, na atualidade, continua orietando a atuação de muitos professores nas escolas. Apesar de ter perdido força na Educação Física que se “diz” (escrita nos livros atuais e repetida em cursos de formação de professores de EF), o esportivismo continua presente na Educação Física que se “faz”

(nas aulas práticas e na própria organização do conteúdo curricular das aulas de EF). Tal defasagem reforça um descompasso entre a teoria da Educação Física e a prática realizada pelos profissionais da área, o que indica, segundo González (2020), uma falta de legitimação prática, nas salas, pátios, quadras e campos das escolas.

O professor Gilmar da cidade de Ijudiaí/RS, executou um excelente trabalho com alunos da 5ª a 8 série. Ele realizou filmagens das aulas, treinos técnicos- táticos e diagnósticos, elaboraram cartazes relacionados ao futebol, fizeram pesquisas na comunidade local sobre o esporte, disponibilizou material didático textuais e discutiu com a turma sobre o futebol.

Tais ações tiveram sentido para que o aluno pudesse conhecer o futebol com um olhar diferente do que ele vê nos espaços da comunidade e em seu âmbito escolar. Compreender este esporte com um viés educativo através de intervenções inovadoras, faz com que o aluno entenda seus valores dando um novo sentido em suas práticas corporais.

Concluímos que a proposta do professor buscou ações para melhorar sua prática pedagógica através de um planejamento elaborado e estruturado para que o aluno pudesse conhecer e aprender o futebol por completo em seus saberes conceituais e procedimentais.

Outro trabalho interessante que dialoga com as práticas superadoras e a não socialização do “rola bola”, relaciona- se com os estudos descritos por Marcossi e Linhares (2020). Através de metodologias relacionadas ao voleibol, o professor em uma escola de Belo Horizonte começou a pensar formatos mais dialógicos, reflexivos e menos instrumentais para sua unidade didática.

Através de jogos diagnósticos, aulas sem cobranças da técnica precisa dos fundamentos e rodas de conversas com os alunos após cada aula, trouxeram importantes evoluções para a prática do voleibol em termos amplos que envolveram as aulas de educação física daquela escola, pois os alunos começaram aprender sem a pressão de aprenderem técnicas nem táticas do jogo.

Os alunos passaram a respeitar todos os participantes, as aulas se tornaram mais atrativas até para aqueles que não gostavam de participar das aulas de educação física. O voleibol passou a ser praticado no recreio por vários alunos. Aos poucos eles entenderam que se aprendessem o gesto técnico do esporte durante as aulas, o jogo ficaria mais divertido, pois a bola cairia menos no chão e deixaria a partida mais envolvente.

Foi possível perceber que a realização da técnica durante as aulas, fez com que o aluno aprendesse os fundamentos do voleibol, deixando de lado os padrões sobre os esportes de rendimentos para se tornar um aprendizado reflexivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através destes dois estudos, parece frutífero destacar a relevância do ensino dos esportes nas unidades escolares educacionais. Porém, ele precisa ser ressignificado para que o processo de ensino aprendizagem seja uma construção coletiva visando mudanças sociais contribuindo para o pleno exercício da cidadania.

Dessa forma, precisamos avançar na elaboração de propostas pertinentes ao sistema de ensino durante as aulas de educação física escolar. Percebemos que com organização e planejamento, surgem novas ideias e despertam nos professores possibilidades para uma prática pedagógica diversificada, evitando assim aulas repetitivas e rotineiras que tanto nós professores, quanto nossos alunos estamos esgotados de vivenciar.

Pensando nisso, parece fundamental o planejamento de novas propostas de trabalho, sobretudo nas escolas da rede pública, envolvendo os esportes e suas práticas pedagógicas. Somente dessa maneira, novas reflexões e inquietações possam ser desenvolvidas, trazendo um novo olhar sobre o esporte nos contextos das aulas de educação física. Assim, a esperada valorização da educação física escolar tornar-se-á cada vez mais tangível na cultura das escolas.

REFERÊNCIAS

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

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

DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola.** Questões e reflexões. Guanabara Koogan: 2003.

GONZÁLEZ, J. F. Educação Física Escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. In: ALBURQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S. (Org.). **Desafios da Educação Física Escolar:** temáticas da formação em serviço do PROEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

MARCOSSI, D. T.; LINHALES, M. A. Saber-fazer, Empoderamento e autonomia. O ensino da técnica na educação Física escolar. In: ALBURQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S. (Org.). **Desafios da Educação Física Escolar:** temáticas da formação em serviço do PROEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

Capítulo 9

A GAMIFICAÇÃO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Rogério Carvalho
Alex Sander Freitas

INTRODUÇÃO

Durante vários séculos, o foco dos métodos tradicionais de educação era o ensino, a partir da percepção do professor como uma figura de poder sobre o aluno (Ariès, 2006). O processo pedagógico visualizava o conhecimento válido como aquele emanado a partir do professor e que deveria ser memorizado pelo aluno (Ariès, 2006). O professor deveria ensinar, utilizando-se para isso de aspectos comportamentais como compreender, aplicar, criar, analisar e avaliar, tendo como principal característica o uso das aulas expositivas (Mizukami, 1986).

A partir do século XVIII, com a eclosão das revoluções liberais na Europa e a independência dos Estados Unidos, as escolas pedagógicas passaram a ver com olhos críticos as limitações dessa abordagem de ensino-aprendizagem. Dentro de um contexto histórico de reconhecimento social, o estudante passa a ser visto como um indivíduo que possui direitos (Ariès, 2006).

John Dewey (1859–1952), filósofo e pedagogo norte-americano, apresentou uma nova estrutura educacional, com novas técnicas pedagógicas que conduziram a modificações significativas no modelo educacional daquele período. A nova filosofia, conhecida como Escola Nova ou Escola Progressista, defendia um modelo educacional que valorizava as qualidades individuais e procurava humanizar e transformar socialmente o indivíduo (Dewey, 1952; Dewey, 1958; Dewey, 1959; Dewey, 19979a).

O pensamento pedagógico de Dewey (1979b) concebe a educação como um processo de busca ativa de conhecimento por parte do aluno, exercendo sua liberdade. O objetivo da educação é visto como a formação de estudantes com competência e criatividade, capazes de gerenciar sua própria liberdade.

As transformações sociais, econômicas, políticas, culturais e tecnológicas das últimas décadas têm impactado de forma significativa a vida das pessoas, as relações estabelecidas entre elas, o mundo do trabalho e, por conseguinte, a escola.

Esse cenário de transformações pode ser melhor compreendido a partir das contribuições de Bauman (2009), quando contrasta o estágio atual da humanidade denominado de líquido, com o anterior, denominado de sólido. Para ele, o estágio sólido corresponde a um período em que a durabilidade era a lógica, e os conhecimentos adquiridos pelo sujeito davam suporte à resolução de problemas pelo resto da vida, haja vista os contextos previsíveis e duráveis em que vivia. Já o estágio líquido é, segundo Bauman (2009), a condição socio histórica da contemporaneidade, e é caracterizado pela fluidez e incerteza, em que a imprevisibilidade é a palavra de ordem. Nesse contexto de impermanência, situa-se a educação contemporânea e, mais precisamente, a escola, com seus processos, com os sujeitos que a constituem, com as relações docente-estudante-conhecimento e com as práticas docentes.

Percebe-se que, de forma geral, há uma crise motivacional, principalmente no que tange ao cenário educacional. Grande parte das instituições de ensino, independente de nacionalidade e de níveis de educação, encontra dificuldades para engajar seus alunos utilizando os recursos educacionais tradicionais. Na sociedade em rede (Castells, 2007), a avalanche de informação disponível torna necessário encontrar novas formas de ultrapassar os métodos tradicionais de ensino, assim como outras maneiras para encantar e motivar os alunos da nova geração nas atividades educacionais.

É importante pontuar que esse novo período, dominado pelas “tecnologias de comunicações digitais e comércio cultural” (Rifkin, 2001, p. 12), traz o capital da contemporaneidade, o conhecimento, como fator crucial no desenvolvimento do indivíduo. A cibercultura trouxe um novo modo de conhecer e conviver, com novas atitudes e fluxos de pensar. O indivíduo desta geração não se satisfaz apenas em receber um conhecimento; ele precisa testar, vivenciar e experimentar.

A partir das reflexões apresentadas, pretendo analisar os prováveis benefícios que a gamificação pode oferecer enquanto ferramenta pedagógica para o ensino da Educação Física escolar, com o propósito de compreender como essa abordagem pode influenciar o engajamento dos estudantes, a motivação intrínseca para a prática de atividades físicas e os resultados de aprendizagem, visando contribuir para o aprimoramento das práticas educacionais nesta área.

Metodologias Ativas

Historicamente, os métodos tradicionais de ensino viram o professor como uma figura de autoridade sobre o aluno. Contudo, mudanças sociais têm levado a mudanças de percepção no processo de ensino-aprendizagem, levando ao surgimento das chamadas

‘metodologias ativas de aprendizagem’. Nessas metodologias, o aluno torna-se o protagonista central. Suas aplicações permitem o desenvolvimento de novas competências, como a iniciativa, a criatividade, a criticidade reflexiva, a capacidade de autoavaliação e a cooperação para se trabalhar em equipe. O professor atua como orientador, supervisor e facilitador do processo.

As metodologias ativas são reconhecidas pelos princípios Freireanos que confirma que a educação é encorajada pela superação de desafios, a resolução de problemas e a construção de um novo conhecimento a partir de experiências prévias dos indivíduos. (Freire, 1983).

Freiberger e Berbel (2010) apontam que o desenvolvimento de competências e habilidades nos estudantes, em uma sociedade cada vez mais complexa, é uma responsabilidade da escola. Porém, os professores têm sentido no passar das últimas décadas um aumento no desinteresse dos alunos pelos conteúdos apresentados e uma perda no reconhecimento de sua autoridade. A mera transmissão de informações não mais caracteriza um processo eficiente de ensino-aprendizagem (Santos; Soares, 2011).

O contexto social em que nos encontramos, nunca antes presenciado na história humana, é o da era tecnológica: a informação está à disposição dos sujeitos em velocidades cada vez mais rápidas, vinculadas no momento dos fatos por meios cada vez mais avançados. Essa mudança exige das pessoas uma autonomia e um posicionamento que não eram exigidos há décadas atrás (Freiberger; Berbel, 2010).

A comunicação entre iguais (os alunos entre si) também adquire maior importância. Os alunos trocam informações, participam conjuntamente em atividades, resolvem desafios, realizam projetos e avaliam-se mutuamente. Isso já acontece fora da escola nos grupos das redes socais, onde compartilham-se interesses e vivências (Morán, 2015).

Devido a essas mudanças, algumas instituições de ensino têm procurado por novas abordagens para o processo de ensino-aprendizagem, por meio da reorganização de seu currículo e da integração da teoria com a prática, do ensino com o serviço, destacando-se o emprego das metodologias ativas de aprendizagem (Marin *et al*., 2010).

As metodologias ativas são uma possibilidade de ativar o aprendizado dos estudantes, colocando-os no centro do processo, em contraponto à posição de expectador. Ao contrário do método tradicional, que primeiro apresenta a teoria e dela parte, o método ativo busca a prática e dela parte para a teoria (Abreu, 2009). Nesse percurso, há uma “migração do ‘ensinar’ para o ‘aprender’, o desvio do foco do docente para o aluno, que assume a corresponsabilidade pelo seu aprendizado” (Souza; Iglesias; Pazin Filho, 2014, p. 285).

A partir de uma maior interação do aluno no processo de construção do próprio conhecimento, o aprendiz passa a ter mais controle e participação efetiva na sala de aula, já que exige dele ações e construções mentais variadas, tais como: leitura, pesquisa, comparação, observação, imaginação, obtenção e organização dos dados, elaboração e confirmação de hipóteses, classificação, interpretação, crítica, busca de suposições, construção de sínteses e aplicação de fatos e princípios a novas situações, planejamento de projetos e pesquisas, análise e tomadas de decisões (Souza; Iglesias; Pazin Filho, 2014). Fica evidente, assim, que esse princípio está atrelado a uma postura ativa do estudante, na qual irá exercitar sua autonomia.

A perspectiva de Freire (2015) coincide com a abordagem envolvendo o método ativo. De acordo com o educador, um dos grandes problemas da educação paira no fato de os alunos praticamente não serem estimulados a pensarem autonomamente.

Gamificação

Jogos são uma construção humana que envolvem fatores sócio-econômico-culturais. De acordo com Elkonin (1998), os jogos, de maneira geral, surgiram nas sociedades como forma de iniciar o trabalho em grupo e de explicar o uso de ferramentas e artefatos para as crianças e jovens. Os jogos serviram como meio de iniciação para os jovens sobre sua própria cultura e seu meio social. Huizinga (1993) corrobora a importância do conhecimento da história dos jogos ao dizer em sua pesquisa que, em outros tempos, os jogos e divertimentos eram os meios de a sociedade aproximar seus laços coletivos e se manter unida. Podemos dizer que os jogos evoluíram conforme as necessidades da sociedade. Kishimoto (1993), em sua pesquisa sobre a história dos jogos, recorre à Antropologia e à tradição oral como responsáveis pela transmissão dos jogos às diferentes gerações.

Considerado como parte da cultura popular, o jogo tradicional guarda a produção cultural de um povo em certo período histórico. Essa cultura não oficial, desenvolvida, sobretudo, pela oralidade, não fica cristalizada. Está sempre em transformação, incorporando criações anônimas das gerações que vão se sucedendo (Kishimoto, 1993, p. 15).

Essa teoria histórica demonstra que o jogo traz um fator crucial para o conceito da gamificação; ele proporciona a aprendizagem de atividades e tarefas que o jovem vai desempenhar em sua vida.

Além dessa questão social, o jogo desperta certas necessidades no ser humano, tais como o prazer e a satisfação, que, como veremos, são pontos importantes para o conceito

de gamificação e mais ainda para o processo de aprendizagem. Huizinga (1993) define o jogo como: uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certo e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria (Huizinga, 1993, p. 33).

A gamificação consiste na utilização de elementos dos games – tais como estratégias, pensamentos e problematizações – fora do contexto de games, com o intuito de promover a aprendizagem, motivando os indivíduos a alguma ação e auxiliando na solução de problemas e interação com outros indivíduos (Kapp, 2012).

As habilidades aprendidas e praticadas com os jogos são pouco desenvolvidas nas escolas, e talvez por isso os jogos despertem ainda uma sensação ameaçadora no meio educacional. A tradição educacional de transmissão de conhecimento não encontra terreno fértil entre os jovens que, por outro lado, não encontram o conhecimento apenas nas escolas. O conhecimento está disponível em qualquer lugar e a qualquer momento.

Alguns pesquisadores perceberam que a utilização de certos elementos de games fora do ambiente dos jogos estimula a motivação dos indivíduos, auxiliando na solução de problemas e promovendo a aprendizagem. Segundo Karl Kapp (2012) Gamificação é o uso de elementos de design de jogos em contextos que não são jogos. Esses elementos podem incluir pontos, distintivos, tabelas de classificação e desafios, com o objetivo de motivar a participação, a mudança de comportamento e a resolução de problemas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das percepções de vários autores sobre as caraterísticas do ensino tradicional e as novas demandas dos alunos atuais, constata-se um crescente desinteresse dos mesmos frente a esse modelo educacional e conclui-se que novas metodologias de ensino se fazem necessárias para fazer frente a essa situação estabelecida.

O modelo educacional tradicional, baseado na transmissão unidirecional de conhecimento, tem se mostrado cada vez menos eficaz diante das demandas dos alunos do século XXI, que buscam uma aprendizagem mais ativa e significativa (Alves, 2019, p. 56). A rigidez do ensino tradicional, centrado no professor e na memorização de conteúdos, não mais atende às necessidades dos alunos contemporâneos, que demandam maior autonomia, interatividade e aplicação prática do conhecimento (Silva, 2018, p. 73).

As metodologias ativas surgem então como um meio para adequar os processos educacionais às necessidades dos atuais estudantes que refletem as demandas de um

mundo em constante mudança, com avanços tecnológicos, transformações sociais e econômicas.

As metodologias ativas representam uma abordagem educacional dinâmica e participativa, que se adapta às exigências dos estudantes do século XXI, promovendo uma aprendizagem mais significativa e alinhada com as rápidas transformações sociais e tecnológicas (Santos, 2018, p. 29). A utilização de metodologias ativas no processo educacional possibilita aos estudantes uma maior interação com os conteúdos, estimulando o pensamento crítico, a criatividade e a resolução de problemas, habilidades essenciais para enfrentar os desafios de um mundo em constante evolução (Oliveira, 2017, p. 45).

Eles buscam uma educação que vá além do mero acúmulo de conhecimento. Anseiam por experiências de aprendizagem significativas e relevantes, que os preparem para enfrentar os desafios do mundo real. Isso envolve não apenas o domínio de conteúdos acadêmicos, mas também o desenvolvimento de habilidades práticas, como pensamento crítico, resolução de problemas, comunicação eficaz e colaboração.

Os estudantes contemporâneos estão cada vez mais interessados em uma educação que vá além da memorização de fatos e conceitos, buscando experiências de aprendizagem que os preparem para os desafios do mundo real, tanto pessoais quanto profissionais (Silva, 2020, p. 18). Os estudantes de hoje buscam uma educação que os prepare efetivamente para a vida após a escola, o que inclui não apenas o conhecimento teórico, mas também a capacidade de aplicá-lo de maneira prática e eficaz em situações do mundo real (Almeida, 2018, p. 52).

Nesse panorama apresentado, a gamificação tem o potencial de aumentar o engajamento e a motivação dos alunos nas aulas de maneira em geral e por consequência na educação física escolar, tornando as atividades mais atrativas e divertidas. Ao integrar elementos de jogos nas atividades físicas, os alunos têm a oportunidade de aprender de forma mais significativa, pois serão envolvidos em experiências práticas e imersivas. A gamificação pode ajudar a promover a inclusão e a participação de todos os alunos, independentemente de suas habilidades físicas, ao criar um ambiente mais colaborativo e acessível.

A aplicação de elementos de jogos, como pontos, níveis e desafios, pode criar um ambiente de aprendizagem mais imersivo e colaborativo (Landers; Callan 2014).

> Ao integrar elementos de jogos, como desafios, competição e recompensas, em ambientes de aprendizagem, a gamificação pode motivar os alunos a se envolverem mais profundamente com o conteúdo e a desenvolverem habilidades de resolução de problemas de forma ativa (Hamari; Koivisto; Sarsa, 2014).

Através de sistemas de pontuação, feedback imediato e desafios progressivos, a gamificação permite aos alunos monitorar seu progresso e identificar áreas para melhoria de forma mais clara e dinâmica. Jogos e atividades gamificadas na educação física também podem promover o desenvolvimento de habilidades sociais, como trabalho em equipe, liderança e comunicação, à medida que os alunos interagem uns com os outros durante as atividades.

A introdução de competições e colaborações em formato de jogos pode promover o engajamento dos alunos e estimular a aprendizagem entre pares (Barata *et al*., 2013). A gamificação oferece a oportunidade de personalizar as atividades de acordo com as preferências e necessidades dos alunos, incentivando a criatividade tanto dos educadores quanto dos próprios alunos na elaboração e execução das mesmas. Ao integrar tecnologia e jogos digitais nas aulas de educação física, os alunos também podem desenvolver habilidades digitais importantes, preparando-os para o mundo cada vez mais tecnológico.

A gamificação aplicada na educação pode transformar o processo de aprendizagem em uma jornada envolvente e personalizada, adaptada às necessidades individuais dos alunos (Landers; Landers, 2014).

Em resumo, a gamificação na educação física pode ser uma ferramenta poderosa para promover um ambiente de aprendizagem mais envolvente, inclusivo e motivador, capacitando os alunos a desenvolver habilidades físicas, sociais e emocionais de forma holística e duradoura.

REFERÊNCIAS

ABREU, J. R. P. **Contexto Atual do Ensino Médio: Metodologias Tradicionais e Ativas - Necessidades Pedagógicas dos Professores e da Estrutura das Escolas**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

ALMEIDA, A. **Educação Integral**: Preparando Alunos para o Futuro. São Paulo: Editora Saraiva, 2018.

ALVES, P. **Educação em Transformação**: Desafios e Perspectivas. São Paulo: Editora Moderna, 2019.

ARIÈS, P. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro, 2006.

BARATA, G. *et al*. Engaging engineering students with gamification. In: **2013 5th International Conference on Games and Virtual Worlds for Serious Applications (VS-GAMES)**. IEEE, 2013. p. 1-8.

BAUMAN, Z. Os desafios da educação: aprender a caminhar sobre areias movediças.

Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, 2009.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

DEWEY, J. **A Filosofia em Reconstrução**. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional, 1958.

DEWEY, J. **Como Pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. São Paulo, SP: Editora Nacional, 1979a.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, J. **El Hombre y Sus Problemas**. Buenos Aires: Editorial Paidos, 1952.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1979b.

ELKONNIN, D. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIBERGER, R. M.; BERBEL, N. A. N. A importância da pesquisa como princípio educativo na atuação pedagógica de professores de educação infantil e ensino fundamental. **Cadernos de Educação**, v. 37, p. 207-245, 2010.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?.** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1983.

FREIRE, P. **Política e Educação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

HAMARI, J.; KOIVISTO, J.; SARSA, H. "Does gamification work? -- A literature review of empirical studies on gamification.". **Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences,** 2014.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

KAPP, K. M. **The Gamification of Learning and Instruction**: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis**: o jogo, a criança e a educação. 6ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

LANDERS, R. N.; CALLAN, R. C. Casual social games as serious tools for learning. **Educational Technology Research and Development**, v. 62, n. 2, p. 217-239, 2014.

LANDERS, R. N.; LANDERS, A. K. "An empirical test of the theory of gamified learning: The effect of leaderboards on time-on-task and academic performance." **Simulation & Gaming**, v. 45, n. 6, p. 769-785, 2014.

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. 1, p. 13-20, 2010.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo, 1986.

MORÁN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; TORRES-MORALES, O. E. (Orgs.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG, 2015.

OLIVEIRA, A. **Metodologias Ativas de Aprendizagem**: Abordagens e Práticas. Porto Alegre: Editora Artmed, 2017.

RIFKIN, J. **A era do acesso**. São Paulo: Makron Books, 2001.

SANTOS, C. P.; SOARES, S. R. Aprendizagem e relação professor-aluno na universidade: duas faces da mesma moeda. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 22, n. 49, p. 353-370, 2011.

SANTOS, M. **Metodologias Ativas**: Inovação no Ensino Superior. São Paulo: Editora Atlas, 2018.

SILVA, A. **Repensando a Educação**: Desafios do Século XXI. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2018.

SILVA, M. **Educação para o Século XXI**: Desafios e Perspectivas. São Paulo: Editora Moderna, 2020.

SOUZA, C. S.; IGLESIAS, A. G.; PAZIN FILHO, A. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais. **Medicina**, v. 47, n. 3, p. 284-292, 2014.

Capítulo 10

A PRÁTICA NA TEORIA E A TEORIA NA PRÁTICA: UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA PARA A CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

Silene Nascimento de Aquino
Carlos Rogério Ladislau

INTRODUÇÃO

A resistência de alunos e alunas frente à abordagem dos aspectos conceituais em aulas de Educação Física - especialmente no contato inicial com uma turma - tem gerado recorrentes debates sobre os desafios enfrentados para o cumprimento integral das finalidades desse componente curricular no cotidiano escolar. Muitos atores escolares ainda relacionam a Educação Física apenas à *prática* de atividades orientadaspara a melhoria da saúde, para o aperfeiçoamento técnico e tático das modalidades esportivas ou, ainda, como uma ocasião recreativa, mera oportunidade para os estudantes saírem da sala de aula.

Tradicionalmente, a Educação Física foi relacionada ao saber fazer, sendo a prática de movimentos a característica mais marcante deste componente. Neste sentido, Darido (2020) enfatiza que, na perspectiva tradicional, não cabia, na Educação Física, o ensino de conceitos sobre as práticas corporais - o saber *sobre* o fazer - e, sim, o ensino dos movimentos, a vivência motora dessas práticas.

Atualmente a Educação Física é concebida como componente curricular e, comotal, Darido (2020, p. 32) salienta que:

> [...] dentro de uma perspectiva de Educação e também de Educação Física, seria fundamental considerar procedimentos, fatos, conceitos como conteúdos, todos no mesmo nível de importância. Nesse sentido, o papel da Educação Física ultrapassa o ensinar esportes, ginásticas, danças, jogos, lutas, prática corporais de aventura para todos, em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental). Ao contrário, a Educação Física na escola busca garantir o direito do aluno de saber o porquê dele realizar este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual).

Apesar do direcionamento dado pelos documentos oficiais publicados após a Educação Física ter sido elevada ao status de componente curricular, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Barros e Darido (2009) apontam que, no âmbito das aulas de Educação Física, pouco se tem

verificado em relação ao desenvolvimento da categoria conceitual no currículo praticado cotidianamente na escola, cujo trato tem se limitado a alguns conteúdos acerca das regras, técnicas e táticas esportivas, que são comumente transmitidos de forma mecânica, portanto, desvinculados de maiores reflexões. Os mesmos autores ainda enfatizam que

> A ampliação da inserção do ensino da dimensão conceitual dos conteúdos na Educação Física escolar favorece uma aprendizagem maissignificativa para o aluno, na medida em que ele poderá apropriar-se do conhecimento científico, estabelecendo relações com o senso comum, no sentido de superá-lo, refletir e contextualizar os fatos, entre outros, oque poderá ser um importante instrumento para o desenvolvimento de suas competências para a atuação autônoma na vida social e exercício da cidadania (p. 61).

De atividade a componente curricular: continuidades e rupturasno processo de escolarização da educação física

Ao longo dos últimos 170 anos, diversas foram as abordagens visando a educação do corpo[1] no Brasil.

Ainda no Brasil Imperial, no século XIX, o ideal de educação do corpo foi usado na Reforma Couto Ferraz, de 1851, para justificar a obrigatoriedade da prática da ginástica nas escolas primárias dos municípios da corte. Em 1880, Rui Barbosa reforça esse movimento e defende a inclusão da Educação física nas escolas, sob o viés da ginástica, e a consequente equiparação dos professores aos das demais disciplinas, destacando a importância de se ter um corpo saudável para sustentar a atividade intelectual. Nesse período, a Educação Física que se praticava era fundamentada nos princípios biológicos, característica dos Métodos Europeus (Lima, 2012).

No Brasil República, de 1890 a 1946, a Educação Física começa a ser difundida para além dos municípios da corte, e a Ginástica é mais consistentemente incluída como prática nas escolas (Soares, 2012). Na época, as preocupações se voltavam para a saúde física da população, afetada pelo avanço no processo de industrialização e de urbanização desordenada, do qual derivavam surtos de doenças, altos índices de mortabilidade infantil e problemas de ordem sanitária (Silva, 2012). O médico se torna o grande personagem desta história, tendo em seu papel o dever de corrigir e melhorar ocorpo social e mantê-lo em constante estado de saúde, respondendo a sua função higienista e impondo sobre as famílias uma mudança direcionada à promoção de hábitossaudáveis, dando um fim aos

[1] Como evidencia Carmen Lúcia Soares (Soares, 2014), a educação do corpo corresponde a discurso polissêmico e, portanto, ambíguo e ambivalente, que subsidia um conjunto de práticas por meio das quais se opera uma progressiva repressão das manifestações corporais no sentido de adequá-las aos imperativos sociais de uma época. “Educar o corpo” vem sendo, desse modo, torná-lo adequado ao convívio social e inseri-lo em processos de aprendizagem que buscam encobrir e apagar a natureza rebelde, trazendo à luz uma natureza pacificada” (Soares, 2014, p. 221. Grifos da autora).

velhos hábitos coloniais. Deste modo, para dar conta de suas atribuições, os higienistas atribuíram à Educação Física o papel de construir o corpo saudável, robusto e harmonioso em oposição ao corpo flácido e doentio do indivíduo colonial. A Educação Física era ainda sinônimo de saúde física e mental, promotora de saúde, regeneradora das raças, das virtudes e da moral (Soares, 2004, p. 83).

A partir de 1930, durante o governo Vargas, a Educação Física passa a ter as suas justificativas mais vinculadas a uma concepção baseada nos princípios militaristas,visando a formação de uma juventude forte e saudável, capaz de suportar o combate edefender a pátria. Nas escolas, é adotado o Método Francês de ginástica, e exercícios como polichinelo, abdominal, flexão de braço, corridas, defesa pessoal, instruções militares e ginásticas passam a configurar como conteúdos da Educação Física escolar. Segundo Ghiraldelli Junior (1994, p.18):

> Na Educação Física Militarista, a ginástica, o desporto, os jogos recreativos etc só têm utilidade se visam à eliminação dos "incapacitadosfísicos", contribuindo para uma "maximização da força e poderio da população". A coragem, a vitalidade, o heroísmo, a disciplina exacerbadacompõem a plataforma básica da Educação Física Militarista.

Em 1937, a Educação Física é citada, na Constituição Federal, como prática educativa obrigatória no contexto escolar. Embora o documento estabeleça a sua inclusão nas escolas, a natureza da Educação Física permanece associada a mera prática ou, dito de outra forma, à educação do físico.

> Art. 131 - A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência (Brasil, 1937).

Também havia um artigo na Constituição de 1937 que citava o adestramento físico como maneira de preparar a juventude para a defesa da nação e para cumprimento dosdeveres com a economia.

> Art. 132 - O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteçãoàs fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação (Brasil, 1937).

O higienismo e o militarismo estavam orientados em princípios anátomo-fisiológicos, buscando a criação de um homem obediente, submisso e acrítico à realidade brasileira (Soares, 2012).

Com o fim da II Guerra Mundial, em 1945, a Educação Física passa a preconizara "educação do movimento", propondo a educação do aluno através da Ginástica, danças e

desportos. Essa concepção busca integrar a Educação Física como “disciplinaeducativa por excelência” no âmbito da rede pública de ensino, buscando, no modelo norte-americano (nas teorias psicológicas e sociológicas da Escola Nova), sua base desustentação teórica (Soares, 2004).

Em 1961 com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei Federal 4.024/1961, a Educação Física é estruturada em dois níveis, primário e ginásio.O texto da lei determina a obrigatoriedade da prática da Educação Física até a idade de18 anos. A obrigatoriedade até os 18 anos de idade segue a lógica do mercado dado que a partir dessa idade dava-se o ingresso no mercado de trabalho e conclusão do período de instrução escolar (Impolcetto; Darido, 2020).

Nesse momento, ganha força o processo de esportivização da área com a introdução do Método Desportivo Generalizado, contrapondo-se aos antigos métodos de ginástica tradicional. Nessa época, os governos militares, que assumiram o poder emmarço de 1964, passam a investir no esporte na tentativa de fazer da Educação Física um sustentáculo ideológico, na medida em que ela participaria na promoção do país pormeio do êxito em competições de alto nível. A ideia central girava em torno do Brasil-Potência, pretendendo-se, com isso, eliminar as críticas internas e deixar transparecer um clima de prosperidade e desenvolvimento (Impolcetto; Darido, 2020).

Ainda no período da ditadura militar, foi publicado o Decreto Lei nº 58.130/1966, que regulamentava o art. 22 da Lei no. 4.024/1966, que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O Decreto-Lei estabelece que:

> Art. 1º. A Educação Física, *prática* educativa tornada obrigatória pelo art.22 da Lei de Diretrizes e Bases, para os alunos dos cursos primários e médio até a idade de 18 anos, tem por objetivo aproveitar e dirigir as forças do indivíduo - físicas, morais, intelectuais e sociais - de maneira autilizá-las na sua totalidade, e neutralizar, na medida do possível, as condições negativas do educando (Brasil, 1966. Grifo nosso).

Em 1971, é promulgada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Em relação à Educação Física, o artigo 7º da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, deixoude fazer referência ao limite de idade de obrigatoriedade da prática, tornando-seobrigatória em todos os níveis de ensino e facultativa ao aluno que trabalhasse mais de seis (6) horas por dia e estudasse à noite; tivesse mais de 30 anos de idade; prestasseserviço militar; ou fosse fisicamente incapacitado.

Ainda no ano de 1971, o Decreto nº 69.450 atribuiu nova regulamentação específica à Educação Física, que assim passou a ser concebida:

> Art. 1º A educação física, *atividade* que por seus meios, processos e técnicas,

> desperta, desenvolve e aprimora-forças físicas, morais, cívicas,psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional.

O texto do documento oficial enfatiza o caráter procedimental da Educação Física escolar, que deverá se concretizar como atividades recreativas no ensino primário, objetivando a consolidação de hábitos de higiene, o desenvolvimento corporal e mental harmônico, a melhoria da aptidão física; e atividades de iniciação esportiva para o ensino médio que contribuíssem para o aprimoramento das potencialidades físicas, morais e psíquicas do indivíduo, a conservação da saúde e a implantação de hábitos saudáveis (Impolcetto; Darido, 2020).

Progressivamente, o desporto ganha espaço na sociedade, e, especialmente nas décadas de 70, 80 e parte da década de 90, subjuga a Educação Física escolar. Para Ghiraldelli Junior (1994), o “desporto de alto nível” constitui o paradigma para toda a Educação Física. E tal prática está vinculada ao alto grau de avanço científico nas áreas da fisiologia do esforço, da biomecânica, do treinamento desportivo entre outras. Ainda segundo o mesmo autor, na verdade, o “desporto de alto nível”, divulgado pela mídia, tinha o objetivo claro de atuar como analgésico no movimento social. A preocupação com a possibilidade do aumento das horas de folga do trabalhador, que mesmo um sindicalismo amordaçado poderia conseguir, incentivava o governo a procurar no desporto a fórmula mágica de entretenimento da população.

No ano de 1996, uma nova LDB é promulgada revogando as disposições contidasno decreto 69.450/1971. Por meio da Lei nº 9.394/1996, a responsabilidade pela normatização do ensino da Educação Física foi delegada ao Conselho Nacional e Conselhos Estaduais de Educação, aos sistemas de ensino e às próprias escolas. A Educação Física muda do status de mera atividade para componente curricular:

> Art. 26: [...]
> § 3º 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.

Apesar de incorporada à proposta pedagógica e curricular da escola, ainda não são explicitados, neste documento, os conceitos, objetivos e conteúdos para a disciplina,fato este que vem a acontecer em 1997, com a publicação dos Parâmetros Nacionais Curriculares.

Segundo o próprio documento advoga, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) trazem, para a Educação Física, uma proposta de democratização, humanização e diversificação da área, buscando ampliar o escopo de uma visão apenasbiológica para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos,

situando-a como produção cultural (Brasil, 1997).

Dessa forma, em linhas gerais, os PCNs apresentam, como objetivos gerais para Educação Física no Ensino Fundamental, fazer com que o aluno seja capaz de participarde atividades corporais, respeitando as diferenças físicas e pessoais de cada um; respeitar e ser solidário com os amigos; conhecer e valorizar as diferentes manifestações culturais e as diferentes pessoas de diferentes grupos sociais; conhecerambientes saudáveis e se portar de forma higiênica, reconhecendo condições dignas; conhecer padrões de beleza e estética, dentro da cultura evitando o preconceito gerado pela mídia; conhecer e organizar locais para que sejam promovidas atividades corporais de lazer, tendo respeito com o cidadão (Brasil, 1997).

Sob a luz do que preconiza os PCNs, foi elaborada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, segundo expõe o próprio texto, é um documento plural, atual, que propõe um conjunto de conhecimentos que devem ser desenvolvidos na Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). A BNCC apresenta um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens, apontadas como essenciais, para que os alunos se desenvolvam na Educação Básica, assegurando-lhes, assim, o direitode aprendizagens e desenvolvimento (Brasil, 2018).

O saber fazer e o saber *sobre* o fazer na educação física escolar

Ao analisar as proposições atuais que orientam a Educação Física em âmbito escolar, pode-se constatar e reconhecer que a área, como componente curricular *obrigatório* [2], precisa contemplar o saber sobre o movimentar-se humano e não apenas o ensino e reprodução de gestos motores. Salienta Darido (2009) que, na perspectiva da cultura corporal de movimento, o saber *sobre* o movimentar-se humano passa a serentendido como um conhecimento a ser desenvolvido e discutido nas aulas de Educação Física e, nesse sentido, as aulas deveriam versar, *também* [3], sobre a compreensão das práticas

[2] Um dos aspectos mais reveladores da fragilidade do status da Educação Física como componente curricular da escola é ilustrado pela reação que surgiu em decorrência do texto original do parágrafo 3º do artigo 26 da LDB-EN de 1996, que, originalmente, não exibia a palavra “obrigatório” para adjetivar a Educação Física como componente curricular vinculado ao projeto pedagógico da escola. Após muitas tratativas e negociações, a “situação legal” foi finalmente sanada com a publicação da Lei Federal 10.793, de 1º de dezembro de 2003 que, entre outras disposições, estabeleceu que “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica [...]” (Grifo nosso).

[3] O advérbio “também” precisa ser destacado nesse contexto para que se evite a armadilha de restringir a aula de Educação Física apenas a uma reflexão sobre a prática corporal, esvaziando- a de seu atributo essencial, que é a experiência corporal concreta das práticas corporais vinculadas às manifestações da cultura corporal de movimento. Em última análise, é a própria prática corporal que justifica a presença da Educação Física no currículo escolar, pois ela é o núcleo a partir do qual emanam os conceitos e os valores que, consequentemente, precisam ser tratados pedagogicamente nos processos educativos escolares.

corporais, ao invés de limitarem-se apenas à aprendizagem de movimentos e/ou à experiência corporal.

Entretanto, ainda hoje, se avolumam os relatos de professores que aplicam aulas exclusivamente práticas, especialmente esportivizadas, com metodologia voltada unicamente para o ensino do gesto. Nesse sentido, González (2020) sinaliza que a prática esportivista, tecnicista, ainda na atualidade, continua orientando a atuação de muitos professores nas escolas. Esse pode ser um dos motivos pelos quais tratar dos conceitos - do saber *sobre* o fazer - nas aulas se torna tão desafiador para o professorque propõe uma prática pedagógica coerente com as prescrições atuais uma vez que, erroneamente, alunos e alunas são levados/as a crer que o saber fazer é a única competência a ser desenvolvida por esse componente na escola.

González (2020) aponta, ainda, que a adoção por parte do docente de uma prática tradicional, voltada para treinamento e manutenção da saúde, ou simplesmentede uma prática desprovida de sentido educativo, pode ser explicada a partir de quatro dimensões que, mesmo apresentadas em separado, não devem ser entendidas como justapostas ou independentes uma das outras: o processo de transformação da área, que mais apontou o que não se devia fazer do que indicou propostas de intervenções possíveis no ambiente escolar; as condições objetivas de trabalho; a cultura escolar e sua relação com a disciplina; e, por fim, as disposições sociais do(a) professor(a), atualizadas no contexto de trabalho.

Desse modo, estabeleceu-se uma cisão entre as experiências motoras e os aspectos conceituais da disciplina. Em resumo da situação: “Como visto em dois estados diferentes e distantes, o mesmo problema ligadoao ensino separa os saberes corporais (saber fazer) dos conceituais (saber sobre o fazer) na Educação Física escolar” (Darido, 2020). Como consequência, a Educação Física passa a ter, em diversas ocasiões e a partir de numerosos equívocos, uma consolidaçãoconceitual desconectada das práticas corporais. Estuda-se nas aulas teóricas, por exemplo, o conceito de jogos eletrônicos, mas a experimentação permanece centrada nas modalidades esportivas. Essa desconexão precisa ser superada para que, como exemplifica Darido (2020), o aluno possa aprender a dançar carimbó, jogar queimada, ou jogar basquetebol e, paralelamente a essas vivências práticas concretas, possa aprender sobre as razões dessas práticas estarem na escola, quais os seus os benefícios e quais as relações dessas atividades com as produções (e ou silenciamentos) da mídia, dentre outros aspectos que o contexto curricular trouxer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação entre a vivência das práticas corporais e as teorias que as sustentam e/ou as reflexões que elas provocam é essencial para que o aluno supere uma visão fragmentada da Educação Física e a compreenda como um todo. Por meio dessa articulação, as dimensões conceituais e procedimentais desse componente curricular poderão constituir uma unidade tal que que não seja possível demarcar ondeuma começa e a outra termina, nem tampouco que se determine os espaços isolados em que essas aprendizagens ocorrerão no cotidiano escolar.

Além disso, por meio dessa operação de integração - e sem que sejam negligenciados os aspectos atitudinais necessariamente presentes em toda e qualquer interação humana -, a Educação Física poderá, efetivamente, cumprir as finalidades pedagógicas que a legitimariam com componente curricular, desenvolvendo, nos alunose alunas da Educação Básica, as competências e os saberes relacionados à apreensãodas manifestações da cultura corporal de movimento, de modo a poder praticá-las, contemplá-las, interpretá-las e analisá-las em seu amplo espectro, tornando-se gradativamente autônomo/a e responsável nas escolhas que faz. Apenas após efetuar essa articulação prática-teoria (ou seja, entre o saber fazer e o saber *sobre* o fazer) é que a Educação Física e a própria Escola alcançarão seu propósito formativo, de emancipar consciências e formar pessoas capazes de identificar, reivindicar e construiras condições objetivas para uma vida digna e plena de sentido.

REFERÊNCIAS

BARROS, A. M.; DARIDO, S. C. Práticas pedagógicas de dois professores mestres em educação física escolar e o tratamento da dimensão conceitual dos conteúdos. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 23, n. 1, p. 61-75, 2009.

BRASIL. **Decreto - Lei nº 58.130**. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos - Educação Física. Brasília: 1997.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 24 de agos. 2024.

DARIDO, S. C. Relação entre ensinar a fazer e ensinar sobre o fazer na educação física

escolar. In: ALBUQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S. (Org.). **Desafios da educação física escolar**: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020, p. 28-45.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física Progressista** – A Pedagogia crítico social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira. 3. ed. São Paulo: Editora Loyola, 1994.

GONZÁLEZ, F. J. Educação Física Escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. In: ALBUQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S. (Org.). **Desafios da educação física escolar**: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020, p. 130-148.

IMPOLCETTO, F. M. DARIDO, S. C. **Educação Física como componente curricular da Educação Básica**: aspectos legais. In: ALBUQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S. (Org.). **Desafios da educação física escolar**: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020, p. 14-27.

LIMA, R. R. Para compreender a história da educação física. **Educação e Fronteiras**, v. 2, n. 5, p. 149-159, 2012.

SILVA, A. C. Educação Física higienista: discursos historiográficos. **Revista Digital. Buenos Aires**, v. 17, n. 171, 2012.

SOARES, C. L. Educação do corpo [verbete]. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3. ed. Editora Unijuí: 2014, p. 219-225.

SOARES, C. L. **Educação Física**. Raízes européias e Brasil. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOARES, E. R. Educaçao Física no Brasil: da origem até os dias atuais. **Revista Digital Buenos Aires**, v. 7, n. 169, 2012.

Capítulo 11

PÕE NA RODA: OCORRÊNCIAS DE HOMOFOBIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Vitor Igor Conceição Nascimento
Fernanda de Souza Cardoso

INTRODUÇÃO

A comunidade de Aparecida do Mundo Novo, distrito de Montes Claros – MG se caracteriza como “última” zona rural da referida cidade, dada a sua distância em quilômetros. Neste contexto, as famílias perpetuam uma cultura voltada para costumes tradicionais ligados à religião cristã, construção de família através do matrimônio, e trabalho rural. Os principais eventos comunitários, suas festividades, dentre outras atividades, acontecem com o apoio e a união do trabalho de todos os moradores, incluindo os estudantes da Escola Estadual de Aparecida do Mundo Novo. A escola em questão, situada dentro do distrito, auxilia na perpetuação dos referidos costumes, e carrega em suas práticas e relações muitos dos valores (re)produzidos na comunidade.

Como professor de Educação Física (EF) desta instituição a cerca de dezoito meses, caracterizo este cenário para propor reflexões sobre o mesmo. Desta maneira, destaco que desde a construção da escola na comunidade, no ano de 1986, muitos foram os profissionais responsáveis por lecionar a disciplina e em conversas com a comunidade, foi possível perceber que houve ali atuações ligadas às tendências: tradicional, tecnicista e militarista (Barroso, 2019). Atualmente, dentro das práticas realizadas na escola, os estudantes têm acesso a todas as unidades temáticas da Educação Física Escolar, inclusive com práticas relacionadas a atividades não esportivas, como era tradicionalmente e exclusivamente feito na escola.

Este planejamento amplo e que leva em consideração as diretrizes curriculares e a diversidade de conteúdos ligados ao referido componente curricular é positivo para a EF escolar, tendo em vista que, segundo González (2019) muitas escolas ainda nos dias de hoje tendem a reproduzir uma EF com tendências tradicionais ou com profissionais com atuações que representam o abando do trabalho docente.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9.394/96, a Educação Física ganha espaço no cenário educacional ao ocupar um patamar de igualdade com as demais disciplinas oferecidas ao longo da educação básica, tendo como base seu

caráter formador e pedagógico através do trabalho desenvolvido a partir e por meio da cultura corporal de movimento.

A referida abordagem, que visa alcançar as premissas e objetivos de uma tendência renovadora da EF escolar, está diretamente ligada à formação integral dos estudantes desenvolvendo habilidades que dizem respeito a aspectos sociais, culturais, éticos, estéticos, etc., atendendo ao que chamamos hoje de Eixos Formativos da Educação, são eles: a Formação Acadêmica de Excelência, Formação de Valores para a Vida e Formação de Competências para o Século XXI (Barreto, 2020).

Dentro da Educação Física escolar, as unidades temáticas são compostas pelos grupos de práticas corporais responsáveis por reproduzir e perpetuar conhecimentos, valores e simbologias culturais e sociais construídos ao longo da história. As “Lutas”, “Brincadeiras e Jogos”, “Danças”, “Ginásticas”, “Práticas Corporais de Aventura” e os “Esportes” são ricos universos para a ampliação de visão do mundo, de si mesmo e do outro, e assim se constituem como oportunidades para a construção da cidadania por meio de um trabalho sistemático, igualitário, inclusivo e elaborado através do diálogo e da participação de todos os envolvidos (Fensterseifer; González, 2010).

No entanto, ao falarmos sobre a EF escolar no Brasil como afirma González, (2019), ressaltamos um dos fatores de conflito dentro da área caracterizado como “Abandono do trabalho docente”, prática realizada por muitos profissionais que se caracteriza como a ausência de aulas sistematizadas de EF, sem cunho pedagógico.

Dentro da realidade analisada o “abandono do trabalho docente” foi uma prática instaurada e perpetuada ao longo de muitos anos, retirando, desta forma, o direito a formação integral e a formação de valores que refletem em uma sociedade mais justa e igualitária. O trabalho sistemático em EF permite a formação humana e integral relacionando saberes, habilidades e competências à cultura corporal de movimento (Fensterseifer; González, 2010).

Diante desse cenário, uma situação recorte chama a atenção por se caracterizar, como aponta Paulo Freire (1974) no livro “Pedagogia do Oprimido”, como “situação limite”, uma vez que interfere diretamente nas relações sociais da escola e, consequentemente, na Educação Física, a saber: a homofobia.

Relações entre heteronormatividade, machismo e concepções religiosas cristãs na Educação Física Escolar

É sabido, como aponta os autores Junqueira (2009) e Santos *et al*. (2008), que a homofobia que ocorre na escola é reflexo dos costumes sociais construídos historicamente

e tem como fatores de motivação, fenômenos como a heteronormatividade, o machismo, e as concepções de religiões cristãs. Dentro das práticas de Educação Física nesta escola, é possível perceber os estudantes reproduzindo muitas ações homofóbicas, que se relacionam com fenômenos citados anteriormente, muitas vezes, de forma não intencional ou sem a percepção de que estão disseminando o preconceito e a discriminação (Souza Júnior, 2019). Em atividades não esportivas, por exemplo, a maioria dos estudantes têm dificuldade em conceber a figura masculina dançando. Comentários como, “sai fora”, “lá ele”, “viado”, dentre outros, são disseminados na tentativa de negar a homossexualidade supostamente ocorrida na visão social ao realizar tal prática, e afirmar uma masculinidade que não pode ser questionada e que é motivo de honra.

O fenômeno social responsável por negar a homossexualidade e todos os aspectos relacionados a essa orientação sexual é chamado de heteronormatividade. Construída historicamente através de costumes e valores, a heteronormatividade impõe a ideia de que a heteressexualidade seja a norma social e única manifestação da sexualidade aceitável e respeitável socialmente. Além disso, marginaliza, exclui, menospreza e rejeita toda e qualquer manifestação de sexualidade fora do padrão heterossexual, bem como de identidade de gênero diferente do padrão cisgênero, e gera um segundo fenômeno denominado “heterossexualidade compulsória”, que incentiva e impõe o comportamento heterossexual à todas as pessoas, muitas vezes, de forma incisiva e violenta (Dinis, 2008).

Dentro da Educação Física Escolar é possível perceber a presença da heteronormatividade e da heterossexualização compulsória em todas as manifestações corporais dentro das unidades temáticas, uma vez que a escola se caracteriza como espelho da sociedade e, desse modo, traz dentro do seu cotidiano seus aspectos sociais e relacionais. Podemos observar em situações como, meninos preferirem esportes em oposição à práticas de dança e ginástica, por exemplo, e se espelharem nos ídolos do futebol nacional e internacional (muitas vezes, ignorando comportamentos sociais inaceitáveis de violência cometidos por jogadores profissionais como, feminicídio, estupro coletivo, etc), a comunidade escolar de maneira geral incentivar a prática esportiva para meninos e criarem expectativas de que todos os meninos possam se identificar e praticar esportes, a comunidade escolar repudiar comportamentos ditos socialmente como “afeminados”, sobretudo em meninos que não se identificam com as práticas esportivas, etc., (Souza Junior, 2019).

Em outras práticas como voleibol e peteca, que são atividades esportivas assim como o futsal (prática supervalorizada socialmente, sinônimo de poder social, e afirmação da masculinidade), é possível perceber comentários entre meninos e meninas ridicularizando

gestos e movimentos para golpear a bola ou a peteca, que estejam supostamente relacionados a “forma” como uma mulher faria. Desse modo, tais ações reproduzem uma chamada homofobia estrutural e direta, menosprezando atitudes “supostamente” femininas exclusivamente quando realizadas por meninos que, nesse imaginário, deveriam agir como homens, machos, e realizar gestos mais “grosseiros” (Souza; Silva; Santos, 2016).

Nessa perspectiva, podemos observar que o fenômeno do machismo também influencia negativa e diretamente nas relações escolares, na EF e, consequentemente, na formação integral dos estudantes. Com a ausência de um trabalho sistemático, pedagógico e presente dos profissionais de Educação Física, as concepções machistas que disseminam e impõem a ideia de superioridade masculina sobre a figura feminina construída ao longo da história da humanidade pode retirar direitos, potencializar a desigualdade e fomentar a violência (Bartolini, 2008a).

Por esse motivo, é de extrema importância realizar um trabalho contextualizado e crítico dentro da EF escolar buscando refletir e questionar padrões de masculinidade e feminilidade, quais são as expectativas de homens e mulheres no esporte, quais são os preconceitos com base no gênero e na manifestação de gênero que permeiam as práticas corporais da EF, qual é a visão social do que é “feminino” quando comparado com o “masculino”, sobretudo dentro da EF, quais são as concepções de “ ser homem” e “ser mulher” construídas historicamente, especialmente as que segregam e estimulam desigualdade e violência, dentre outros.

Em consonância com os fenômenos citados, as concepções religiosas cristãs se configuram como outro argumento utilizado por parte da sociedade para segregar, excluir e marginalizar a população LGBTQIAPN+ dentro e fora do ambiente escolar. Concepções de que práticas homossexuais devam ser abominadas, alvo de repúdio social e vergonha, comumente são utilizadas para reproduzir falas e atitudes discriminatórias e, muitas vezes, servem como embasamento filosófico para atitudes de violência verbal e física que, em alguns casos, levam à morte (Bartolini, 2008b).

Desse modo, é importante observar dentro das aulas de Educação Física comentários e relações problemáticas que instigam a violência e o preconceito como “joga igual homem” nas práticas esportivas, “vira homem” em práticas onde meninos demonstram interesse em participar de aulas voltadas para conteúdos de ginástica e dança, por exemplo, “homem de verdade não tem medo” em práticas de lutas ou práticas corporais de aventura, etc.

É importante ressaltar que tais ocorrências não possuem fim em si mesmas, ou seja, não podem ser observadas e analisadas através de um único e simplificado viés. Se faz necessário que as escolas, os professores e os profissionais de EF olhem para essa

questão de forma mais profunda e epistemológica para identificar os princípios, conceitos, valores e representações sociais que estão implicados nos comentários, nas ações, e nas omissões, que se relacionam com os fenômenos citados anteriormente. Para que assim possam ser evitados os impactos negativos, traumáticos e, às vezes, irreversíveis, que impactam diretamente nos corpos e na vida das pessoas, sejam elas LGBTQIAPN+ ou não. Dentro do trabalho com a EF escolar procuro minimizar ações que se relacionem com os mais diversos modos de discriminação, preconceito e retirada de direitos e, assim, dentro e fora das aulas, procuro propor momentos de debates e reflexão coletiva sobre o contexto social dos alunos e como eles reproduzem ideologias e costumes impensados. Esse movimento é uma tentativa de elevar a consciência crítica dos alunos não somente para a temática da homofobia na escola e nas aulas de Educação Física, mas de todos os costumes que perpetuam a desigualdade. Porque assim como afirma Paulo Freire sobre a educação libertadora o importante é que “os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente” (Freire, 1974, p. 75).

Experiências com o Projeto de Iniciação à Pesquisa Científica na Educação Básica - ICEB

Com o intuito de fomentar a pesquisa científica na rede estadual de ensino do estado de Minas Gerais – MG, a Secretaria Estadual de Educação – SEEMG implementou no ano de 2022 o ICEB, Projeto de Iniciação à Pesquisa Científica na Educação Básica, que por meio de edital próprio seleciona projetos de pesquisa submetidos por professores efetivos da rede de ensino, que atendam às demandas sociais específicas do contexto no qual a escola esteja inserida.

Nesse sentido, no ano de 2023 inscrevi um projeto de pesquisa intitulado “Homofobia em Jogo: uma análise sobre a visão dos alunos da E.E. de Aparecida do Mundo Novo” no ICEB, na tentativa de desenvolver a consciência crítica dos alunos e minimizar as ocorrências de homofobia na escola. Após termos o projeto aprovado no edital, foi criado um processo de seleção interno na escola para formação do núcleo de pesquisa.

Desse modo, doze (12) estudantes foram selecionados para realizar a pesquisa desde a investigação do tema, à coleta e análise de dados, para elaboração de um artigo científico. Como foco principal, a pesquisa visa investigar o que se configura como “homofobia” na visão dos alunos, e quais situações passam “despercebidas” ou como “aceitáveis” nesse contexto, mas que, na verdade, são caracterizadas como violência homofóbica (Goellner, 2010).

Por meio desta ação, serão identificadas as problemáticas que se relacionam com a homofobia e a retirada de direitos dentro da escola e, assim, fomentando o protagonismo estudantil, os alunos estarão contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais justo e acolhedor. Além disso, o ICEB propõe uma devolutiva dos resultados da pesquisa para a comunidade ao final do processo que dura dois (02) anos. Isso contribui para uma conscientização humana geral sobre a temática.

Como atividades do núcleo de pesquisa, são promovidas ações de conscientização dos alunos, funcionários da escola e comunidade escolar em geral. Nesse sentido o projeto visa auxiliar na construção da cidadania, do respeito, e na garantia de direitos da população LGBTQIAPN+ na escola, tornando-a um lugar seguro, e almeja construir caminhos que reflitam no cotidiano e na prática pedagógica das aulas de Educação Física e das outras disciplinas, para que todas as pessoas tenham direito à educação e a um ambiente seguro e de respeito mútuo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se pensar a Educação Física Escolar enquanto disciplina formadora, presente no currículo da formação geral básica dos estudantes brasileiros e, percebendo os avanços alcançados dentro da área no que se refere à sistematização do ensino, é de extrema importância que os professores realizem uma prática pedagógica contextualizada, sistemática, alinhada com os princípios educacionais vigentes, por meio de uma abordagem renovadora, utilizando como objeto de estudo a Cultura Corporal de Movimento. Esse é um importante e indispensável caminho para a construção do diálogo e de valores humanos.

Por meio desta abordagem se produz educação crítica e conscientizadora, conduzindo os alunos a questionarem a sua realidade a visão que têm com relação ao seu próprio contexto, e quais são os novos pensamentos que podem surgir após identificar as situações de conflito social as quais estão submetidos como, nesse caso, a homofobia. Desse modo, como afirma Paulo Freire (1974, p. 75):

> O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros.

Diante do exposto, é imprescindível sinalizar que as situações de homofobia que ocorrem na escola, e que interferem na educação de jovens e adolescentes, têm várias vertentes, camadas e formas de materialização como, violências simbólicas diretas e

indiretas, violências verbais, violências físicas, violências estruturais, violências por omissão, dentre outras. Tais formas de materialização necessitam de investigação sistemática dentro de cada contexto, tendo em vista que se “camuflam” dentro das relações sociais na escola, sobretudo nas práticas corporais da Educação Física.

Nessa perspectiva, metodologias conscientizadoras, emancipatórias, ativas e libertadoras, se configuram como um excelente caminho para a construção da democracia e da cidadania dentro da escola. Por meio de projetos escolares pedagógicos e de pesquisa como o ICEB, por exemplo, é possível ampliar a visão que os estudantes têm com relação ao seu contexto e aos entraves sociais que limitam as relações, retiram direitos e fomentam a violência na escola.

Nesse sentido, os professores de Educação física, assim como a escola de maneia geral, têm como função a construção da cidadania e a busca pela minimização de situações de discriminação, manifestações de ódio e reproduções de preconceitos. Somente através do diálogo, do trabalho pedagógico e sistemático, da justiça social, e das premissas ligadas aos direitos humanos, será possível construir uma escola mais igualitária, democrática e, consequentemente, uma comunidade escolar que, junto com suas riquezas e costumes tradicionais, também reproduza costumes ligados ao respeito à diversidade e a construção da cidadania.

REFERÊNCIAS

BARRETO, T. **Modelo Pedagógico**: Os Eixos Formativos. Recife – PE: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, 2020.

BARROSO, A. L. R. **Desafios da EFE:** temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019, p. 83-104.

BARTOLINI, A. **Diversidade sexual na escola**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão, 2008b, 33 p.

BARTOLINI, A. **Diversidade sexual na escola.** Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2008a.

DINIS, N. F. Educação, relações de gênero e diversidade sexual**. Educação & Sociedade**, v. 29, n. 103, p. 477-492, 2008.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da ef escolar II. **Cadernos de formação RBCE**, v. 1, n. 2, p. 10-21, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

GOELLNER, S. V. A educação dos corpos, dos genêros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n. 2, p. 71-83, 2010.

GONZÁLEZ, F. J. Educação Física escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica**.** **Desafios da EFE: temáticas da formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 130-148, 2019.

JUNQUEIRA, R. D. Diversidade sexual e homofobia: a escola tem tudo a ver com isso. In**:** XAVIER FILHA, C. (Org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande: UFMS, 2009, p. 111-142.

SANTOS, C. *et al*. Diversidade sexual na escola e a homofobia: a capacitação de professores como estratégia de intervenção. **Fazendo Gênero 8 –** Corpo, Violência e Poder. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

SOUZA JÚNIOR, O. M. Educação Física Escolar e a questão de gênero. **Desafios da EFE:** temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019, p. 149-163.

SOUZA, E. J.; SILVA, J. P. SANTOS, C. Diversidade sexual e homofobia na escola: (des)conhecimento e vivências de docentes. **Revista Educação em Questão**, v. 54, n. 41, p. 111-138, 2016.

Sobre os autores(as)



Alex Sander Freitas

Doutor em Ciências da Saúde (Unimontes). Professor do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF-Unimontes). Professor do Departamento de Educação Física e do Desporto da Unimontes. E-mail: alex.freitas@unimontes.br



Allan Soares Cardoso

Discente do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF-Unimontes). Professor de Educação Básica. E-mail: allansoares10@hotmail.com



Carla de Oliveira Rodrigues

Discente do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF-Unimontes). Professora de Educação Básica. E-mail: carlarodrigues9420@gmail.com



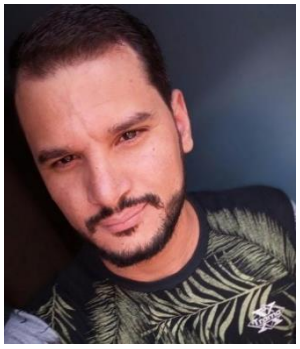
Carlos Rogério Ladislau

Doutor em Educação (Unicamp). Professor do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF-Unimontes). Professor do Departamento de Educação Física e do Desporto da Unimontes. E-mail: carlos.ladislau@unimontes.br



Cássia Patrícia Vieira da Silva

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



Danilo Henrique Ladeia de Souza

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



Fernanda de Souza Cardoso

Doutora em Ciências da Religião (PUC/SP). Professora do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF-Unimontes). Professora do Departamento de Educação Física e do Desporto da Unimontes. E-mail: fernanda.cardoso@unimontes.br



Frederico Sander Mansur Machado

Doutor em Fisiologia e Farmacologia (UFMG). Professor do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF-Unimontes). Professor do Departamento de Educação Física e do Desporto da Unimontes. E-mail: frederico.machado@unimontes.br



Hellen Patrícia Barbosa de Oliveira

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



Jane Maria Gomes Guimarães

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



Patric Gedeon Custódio Jorge

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



Polyana Senra Pinto

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



Rogério Carvalho

Discente do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF-Unimontes). Professor de Educação Básica. E-mail: rogeriocarvalho27@yahoo.com.br



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: rogerio.alves@unimontes.br



Silene Nascimento de Aquino

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



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. E-mail: vniciuslabex@hotmail.com



Vitor Igor Conceição Nascimento

Discente do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF-Unimontes). Professor de Educação Básica. E-mail: vitor.igor18@hotmail.com

ISBN: 978-65-01-32146-2

