ROGÉRIO OTHON TEIXEIRA ALVES
HELTON GABRIEL PRATES SOUZA
(ORGS.)



PROBLEMÁTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA:

ENSAIOS A PARTIR DO PROEF-UNIMONTES
VOLUME III

ROGÉRIO OTHON TEIXEIRA ALVES
HELTON GABRIEL PRATES SOUZA
(ORGS.)

PROBLEMÁTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA:
ENSAIOS A PARTIR DO PROEF-UNIMONTES
VOLUME 03

MONTES CLAROS – MG
2026

P962 Problemáticas da Educação Física [livro eletrônico] : ensaios a partir do PROEF - Unimontes, volume 3 / organizadores Rogério Othon Teixeira Alves, Helton Gabriel Prates Souza – Montes Claros, MG: Unimontes, 2026.
168 p. ; il. : color. ; E-book PDF.

Vários autores.
Modo de acesso: world wide web

ISBN: 978-65-02-23288-0 (E-book).

1. Educação física escolar. 2. Educação básica. 3. Educação física - Inclusão. 4. Atividade motora - Dança. 5. Gestão escolar – Planejamento participativo. 6. Promoção da saúde. I. Alves, Rogério Othon Teixeira. II. Souza, Helton Gabriel Prates. III. Título. IV. Título: Ensaios a partir do PROEF – Unimontes.

CDD 372.86

Elaborado por Biblioteca Central Professor Antônio Jorge / Roseli Damaso – CRB-6/1892

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)
Vinicius Dias Rodrigues

Coordenador Adjunto do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF – Unimontes)
Frederico Sander Mansur Machado

Fotografia
Isaias Pereira Rocha por *Thiago Henrique Barbosa Morais*

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 7

A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ESPAÇO DE INCLUSÃO PARA ALUNOS COM TDAH.....12

O ENSINO DAS LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ANÁLISE DOS POSSÍVEIS EFEITOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS LUTAS.....17

ENTRE A LUDICIDADE E A ESTRATÉGIA: O ENSINO DE XADREZ NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FISICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO FUNDAMENTAL 1..... 25

ENTRE SABERES E PRÁTICAS: LETRAMENTO CORPORAL E SAÚDE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL..... 48

O PROTAGONISMO DA GESTÃO ESCOLAR COMO PONTO DECISIVO PARA O SUCESSO E O FRACASSO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA 58

DOCÊNCIA INCLUSIVA EM MOVIMENTO: A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....75

PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO E DIVERSIFICAÇÃO CURRICULAR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA – UMA APROXIMAÇÃO ENTRE A PEDAGOGIA DA RUA E AS APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS 88

VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DANÇA MACULELÊ DO QUILOMBO PÉ DA SERRA EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA DE JANUÁRIA/MG 104

ENSINO DOS ESPORTES COMO ATIVIDADES EXTRACURRICULARES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA CIDADE DE MONTES CLAROS 125

DESENVOLVIMENTO, APLICAÇÃO E ANÁLISE DO IMPACTO DO SAÚDEPROEF NO LETRAMENTO EM SAÚDE DE ESTUDANTES DO 6º

ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE CURVELO-MG 131

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SAÚDE NA PERSPECTIVA CRÍTICO SOCIAL: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO 146

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS).....162

APRESENTAÇÃO

É com satisfação que apresentamos o terceiro volume da coletânea **"Problemáticas da Educação Física: Ensaios a partir do PROEF-UNIMONTES"**, dando continuidade ao esforço coletivo de sistematizar e compartilhar as reflexões construídas no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF).

O PROEF é um programa de pós-graduação stricto sensu, ofertado em rede nacional por diversas instituições públicas de educação superior, com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Criado em 2018, o programa tem como objetivo central qualificar professores de Educação Física da rede pública de ensino, por meio de uma formação que articula teoria, pesquisa e intervenção pedagógica, tendo como eixo estruturante as problemáticas vivenciadas no cotidiano escolar. Atualmente, o PROEF atende mais de 20 polos em todo o Brasil, consolidando-se como uma das mais importantes iniciativas de formação continuada e valorização dos professores da Educação Física escolar pública brasileira.

Na Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES, o PROEF foi implantado em 2023, vinculado ao Departamento de Educação Física e do Desporto, e tem se consolidado como um espaço privilegiado de formação continuada, produção de conhecimento e desenvolvimento de produtos educacionais voltados à melhoria da qualidade da Educação Física escolar.

Os ensaios que compõem esta obra são fruto das inquietações, das experiências docentes e dos processos investigativos desenvolvidos por mestrandos e seus orientadores ao longo do curso, no âmbito da disciplina Problemáticas da Educação Física, que desafia os professores-pesquisadores a identificarem, fundamentarem e proporem caminhos para questões concretas de suas práticas pedagógicas.

A coletânea está organizada em onze ensaios, cada qual abordando uma temática central da área:

André Luiz Soares Mota e **Vinicius Dias Rodrigues** (orientador) abrem a obra abordando o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) sob a ótica da inclusão em aulas de Educação Física Escolar, com contribuições da educação continuada e com a utilização de práticas pedagógicas intencionais e fundamentadas.

Adilson Nassau Júnior e Alex Sander Freitas (orientador) discutem o papel da Educação Física escolar e situando o ensino das lutas como conteúdo potente para a formação crítica, inclusiva e culturalmente significativa dos estudantes.

Ana Paula Dorásio de Souza e Claudiana Donato Bauman (autoras) propõem uma reflexão sobre a inserção do xadrez nas aulas de Educação Física, destacando seus benefícios para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional, bem como os desafios da formação docente e da escassez de recursos.

Luciana Pereira Miranda Paccelli e Renato Sobral Monteiro Junior (orientador) discutem o conceito de letramento corporal como estratégia para a promoção da saúde nos anos iniciais do Ensino Fundamental, articulando práticas corporais significativas, formação docente e o uso de tecnologias digitais.

Matheus Guilherme da Paixão de Paula e Carlos Rogério Ladislau (orientador) analisam o papel da gestão escolar na valorização da Educação Física, a partir de uma experiência concreta em escola pública de Pirapora-MG, evidenciando como uma liderança democrática pode transformar realidades de vulnerabilidade social.

Naó Carlos Barbosa Rocha e Carlos Rogério Ladislau (orientador) trazem uma reflexão sobre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de Educação Física, discutindo desafios, possibilidades e a importância da formação continuada.

Natália Siega da Silva e Frederico Sander Mansur Machado (orientador) abordam a diversificação do

currículo esportivo como estratégia para superar a hegemonia do futebol, promovendo autonomia e participação ativa dos estudantes por meio do planejamento participativo.

Nayara Freire da Silva Lopes e Fernanda de Souza Cardoso (orientadora) apresentam um ensaio dedicado à valorização da cultura afro-brasileira nas aulas de Educação Física, focalizando a dança Maculelê do Quilombo Pé da Serra (Januária-MG) como prática de resistência e fortalecimento identitário em uma escola quilombola.

Ronnye Leite Figueiredo e **Alex Sander Freitas** (orientador) discorrem sobre as práticas de atividades físicas extracurriculares na cidade de Montes Claros (MG), estimulando a discussão sobre os pressupostos pedagógicos em virtude das configurações complexas das dinâmicas socioespaciais da região.

Ruan Carlos Alves Paixão e Alex Sander Freitas (orientador) descrevem o desenvolvimento, a aplicação e a análise do impacto do aplicativo *SaúdePROEF* no letramento em saúde de estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental em Curvelo-MG, articulando monitoramento de indicadores físicos, tecnologia digital e educação dialógica.

Fernando Souza e Silva Filho e Rosângela Ramos Veloso e Silva (orientadora) descrevem a saúde na Educação Física dentro da perspectiva crítico-social, por meio de uma proposta de intervenção ao ensino médio.

Reunindo diferentes vozes, experiências e olhares, esta obra reafirma o compromisso do PROEF-UNIMONTES com a formação de professores-pesquisadores comprometidos com uma Educação Física escolar mais justa, crítica, inclusiva e culturalmente referenciada.

Agradecemos à UNIMONTES, ao corpo docente do PROEF, aos orientadores e, especialmente, aos mestrandos-autores, cuja coragem de problematizar suas próprias práticas torna possível a construção coletiva de uma educação mais humana e transformadora.

Desejamos a todos e todas uma leitura fecunda e inspiradora.

Rogério Othon Teixeira Alves e Helton Gabriel Prates Souza
(Orgs.)

Montes Claros, 2026.

A Educação Física Como Espaço De Inclusão Para Alunos Com TDAH

Andre Luiz Soares Mota
Vinicius Dias Rodrigues

INTRODUÇÃO

Segundo Barkley (2015), o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades persistentes na autorregulação do comportamento, atenção e controle de impulsos. Estima-se que entre 5% e 7% das crianças em idade escolar apresentem sintomas compatíveis com o transtorno (Polanczyk et al., 2015).

Nesse contexto, a escola assume um papel fundamental na promoção da inclusão e no desenvolvimento integral dos estudantes. A Educação Física escolar destaca-se como um componente curricular capaz de favorecer o desenvolvimento das funções executivas, da socialização e da autorregulação comportamental.

EPIDEMIOLOGIA DO TDAH

No Brasil, os dados de prevalência alinham-se à média internacional, reforçando que o transtorno possui uma base biológica consistente que transcende fronteiras culturais, conforme detalhado no consenso internacional da Federação Mundial de TDAH (Faraone et al., 2021).

A distribuição demográfica do transtorno revela uma disparidade de gênero acentuada, com diagnósticos em meninos sendo substancialmente mais frequentes que em meninas, em proporções que variam de 3:1 a 9:1 em contextos clínicos (APA, 2022). No entanto, pesquisadores alertam que essa diferença pode ser inflada por vieses diagnósticos, já que

meninas tendem a apresentar sintomas de desatenção menos disruptivos, resultando em subnotificação. Além disso, a persistência do transtorno é alta: cerca de 60% a 80% dos indivíduos diagnosticados na infância continuam a apresentar sintomas clinicamente significativos durante a adolescência (Thomas et al., 2015).

O impacto do TDAH não tratado durante a juventude é profundo, associando-se a maiores taxas de evasão escolar, dificuldades sociais e o surgimento de comorbidades. De acordo com o DSM-5-TR (APA, 2022), o transtorno está ligado a um risco elevado de comportamentos impulsivos e abuso de substâncias na transição para a vida adulta. Contudo, evidências demonstram que o tratamento multimodal, que integra intervenções psicopedagógicas e farmacológicas, é capaz de reduzir drasticamente esses desfechos negativos e melhorar a trajetória funcional do adolescente (Faraone et al., 2021).

EDUCAÇÃO FÍSICA NO CAMINHO DA INCLUSÃO

O diagnóstico, conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR), exige a presença de sintomas em dois ou mais contextos, como casa e escola, com prejuízo significativo no funcionamento diário (American Psychiatric Association, 2022).

As funções executivas constituem um conjunto de habilidades cognitivas responsáveis pelo planejamento, organização do comportamento, memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva (Diamond, 2013). No caso de estudantes com TDAH, essas funções podem apresentar alterações que impactam o desempenho acadêmico e a convivência social.

A prática regular de atividades físicas, especialmente exercícios aeróbicos de intensidade moderada, tem sido associada à melhoria das funções executivas e ao aumento da liberação de neurotransmissores como dopamina e noradrenalina,

além do fator neurotrófico derivado do cérebro (BDNF), contribuindo para a melhoria da atenção, do autocontrole e do comportamento adaptativo (Cortese et al., 2016). Nesse sentido, a organização pedagógica das aulas de Educação Física deve considerar estratégias como instruções curtas e objetivas, divisão das tarefas em etapas menores, alternância entre momentos de movimento e pausa, utilização de recursos visuais e adaptação das regras dos jogos.

Essas práticas favorecem a participação ativa dos estudantes e contribuem para o desenvolvimento da autonomia e da autorregulação comportamental. A inclusão escolar de alunos com TDAH requer práticas pedagógicas intencionais, adaptativas e fundamentadas em conhecimento científico.

O professor de Educação Física deve organizar as atividades de forma estruturada, com regras claras, instruções objetivas e feedback constante, favorecendo a participação ativa do estudante. Estratégias como divisão das tarefas em etapas curtas, utilização de recursos visuais, alternância entre movimento e pausa e adaptação das regras dos jogos são recomendadas para melhorar o engajamento e o controle comportamental. Essas práticas contribuem para o desenvolvimento da autonomia, da autoestima e das habilidades sociais dos alunos. O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por sintomas persistentes de desatenção, hiperatividade e impulsividade, que podem impactar o desempenho acadêmico, social e emocional do indivíduo (American Psychiatric Association, 2022).

As funções executivas são processos cognitivos responsáveis pelo planejamento, organização, controle inibitório, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva. Esses processos permitem ao indivíduo regular seu

comportamento, adaptar-se a novas situações e manter o foco em tarefas específicas (Diamond, 2013).

CONCLUSÃO

A inclusão de alunos com TDAH no ambiente escolar exige práticas pedagógicas intencionais, fundamentadas em conhecimento científico e alinhadas aos princípios da educação inclusiva.

A Educação Física, quando planejada de forma estruturada e inclusiva, contribui significativamente para o desenvolvimento das funções executivas, da socialização e do bem-estar dos estudantes.

Dessa forma, a formação continuada dos professores e a utilização de estratégias pedagógicas baseadas em evidências científicas são essenciais para garantir o direito à educação de qualidade e promover a participação plena dos alunos com TDAH no contexto escolar.

DECLARAÇÃO DE AUTORIA E INTEGRIDADE

Os autores declaram que utilizaram a Inteligência Artificial Gemini exclusivamente como assistente de linguagem, para correção ortográfica, gramatical e estruturação lógica do texto, não havendo delegação na criação ou formulação dos argumentos e conteúdos científicos apresentados neste trabalho.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5-TR.** Washington, DC: APA, 2022.

BARKLEY, R. A. **Attention-deficit hyperactivity disorder: a handbook for diagnosis and treatment.** New York: Guilford Press, 2015.

CORTESE, S. et al. Physical activity and ADHD: a systematic review. **Journal of Attention Disorders**, 2016.

DIAMOND, A. Executive functions. **Annual Review of Psychology**, 2013.

FARAONE, S. V. et al. The World Federation of ADHD International Consensus Statement: 208 evidence-based conclusions about the disorder. **Neuroscience & Biobehavioral Reviews**, v. 128, 2021, p. 789–818.

POLANCZYK, G. et al. ADHD prevalence estimates across three decades. **American Journal of Psychiatry**, 2015.

POLANCZYK, G. V. et al. The worldwide prevalence of ADHD: a systematic review and metaregression analysis. **American Journal of Psychiatry**, v. 164, n. 6, 2007, p. 942–948.

ROHDE, L. A.; MATTOS, P. **Princípios e práticas em TDAH**. Porto Alegre: Artmed, 2019.

THOMAS, R. et al. Prevalence of attention-deficit/hyperactivity disorder: a systematic review and meta-analysis. **Pediatrics**, v. 135, n. 4, 2015, p. e994–e1001.

O ENSINO DAS LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ANÁLISE DOS POSSÍVEIS EFEITOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS LUTAS

Adilson Nassau Júnior
Alex Sander Freitas

INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar tem se reinventado constantemente em busca de uma prática pedagógica mais inclusiva, crítica e alinhada às diretrizes curriculares nacionais. Entre os conteúdos historicamente negligenciados no currículo, as lutas ganharam novo protagonismo com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que as insere na unidade temática das práticas corporais, ao lado dos esportes, ginásticas, danças e jogos (Brasil, 2018).

De acordo com a BNCC:

> As lutas devem ser compreendidas como manifestações culturais carregadas de significados históricos, sociais e simbólicos, e não apenas como formas de combate (BRASIL, 2018).

Nessa perspectiva, tais práticas apresentam amplas possibilidades educativas, favorecendo o desenvolvimento da consciência corporal, da autodefesa, da disciplina, do respeito ao outro e da valorização das culturas populares (Silva; Ferreira, 2019; Darido, 2021; González; Darido, 2022; Neira, 2023).

A produção científica na área evidencia que o ensino das lutas contribui significativamente para o desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional dos

estudantes, fortalecendo competências essenciais no contexto escolar (CUNHA *et al.*, 2025).

Entretanto, sua implementação ainda enfrenta desafios, como a insuficiente formação docente, limitações estruturais e lacunas no domínio pedagógico do conteúdo (Fernandes; Ferraz, 2020; Fernandes *et al.*, 2024). Tais fatores dificultam a efetivação de práticas pedagógicas capazes de explorar plenamente o potencial educativo dessas manifestações corporais.

Diante desse cenário, o presente ensaio tem como objetivo analisar os possíveis efeitos de uma intervenção fundamentada na prática pedagógica das lutas nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental, com foco na aprendizagem dos estudantes e no desenvolvimento de aspectos socioafetivos. A proposta vincula-se ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), que busca articular teoria e prática na construção de soluções pedagógicas contextualizadas à realidade escolar (Brasil, 2020).

Investigações no campo da Educação Física indicam que o ensino das lutas deve ultrapassar a dimensão técnica, incorporando elementos culturais, sociais e pedagógicos que favoreçam a aprendizagem significativa (Araújo Júnior *et al.*, 2025). Parte-se, portanto, do pressuposto de que tais práticas, quando mediadas de forma intencional, podem contribuir de maneira expressiva para a formação integral dos estudantes.

A Educação Física, como componente curricular obrigatório, desempenha papel fundamental na formação integral dos estudantes, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Sua função ultrapassa o desenvolvimento físico, abrangendo dimensões cognitivas, sociais e emocionais.

Conforme Kirk *et al.* (2010) e Rufino e Darido (2015):

> Além de benefícios físicos, como o desenvolvimento da coordenação motora, força, resistência e flexibilidade, as lutas favorecem o autocontrole, a disciplina e o respeito ao outro.

A literatura especializada destaca que a disciplina deve promover inclusão, autonomia e pensamento crítico (Betti, 2022; Neira, 2023). Nesse contexto, as lutas se configuram como conteúdo relevante ao possibilitarem experiências corporais diversificadas e significativas.

Produções científicas indicam que sua prática contribui também para o desenvolvimento socioemocional, favorecendo o fortalecimento da autoestima e a melhoria das relações interpessoais (Soares *et al.*, 2024; Cunha *et al.*, 2025).

A História E Evolução Das Lutas E Sua Inserção Na Cultura Brasileira

As lutas representam uma das formas mais antigas de manifestação corporal da humanidade, presentes em diferentes culturas como expressão cultural, ritualística e pedagógica (Bento, 2010; Neira, 2023).

> As primeiras formas de luta remontam às civilizações antigas, como Egito, Grécia e Oriente, onde estavam associadas à formação corporal e espiritual (Delamont; Stephens, 2005; González; Darido, 2022).

Com o avanço da modernidade, essas práticas passaram por um processo de esportivização, marcado pela regulamentação e institucionalização (Fernandes; Ferraz, 2020; Betti, 2022).

No Brasil, destacam-se pela diversidade cultural, especialmente a capoeira e o jiu-jitsu, que expressam identidade, resistência e construção histórica (Assunção, 2005; Darido, 2021).

Estudos atuais reforçam que as lutas devem ser compreendidas como patrimônio cultural e conteúdo pedagógico relevante (Neira, 2023; Cunha *Et Al*., 2025).

Sob essa ótica, sua valorização como patrimônio cultural e conteúdo pedagógico legitima sua presença no currículo escolar, contribuindo para uma Educação Física mais crítica, inclusiva e culturalmente significativa.

O Ensino Das Lutas Como Intervenção Pedagógica

A inserção das lutas na Educação Física escolar deve ser compreendida como uma intervenção pedagógica intencional, planejada e fundamentada em princípios educativos. Conforme Bracht (2011), cabe à Educação Física promover a apropriação crítica da cultura corporal.

Dessa forma, o ensino das lutas não se restringe à aprendizagem técnica, mas envolve a construção de conhecimentos relacionados aos seus significados culturais, históricos e sociais. Essa abordagem amplia as possibilidades educativas e favorece a aprendizagem significativa.

No âmbito pedagógico, tais práticas contribuem para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como atenção, tomada de decisão e resolução de problemas, além de promoverem experiências que estimulam a cooperação, o respeito e o controle emocional.

Evidências científicas apontam que a prática pedagógica das lutas favorece o desenvolvimento de

aspectos socioafetivos, como empatia, autoconfiança e autocontrole (Santana dos Santos *et al*., 2022; Fernandes *et al*., 2024). Assim, essa intervenção apresenta-se como estratégia relevante para potencializar a aprendizagem e qualificar as relações interpessoais no ambiente escolar.

DESAFIOS E RESISTÊNCIA

Apesar de seu potencial educativo, o ensino das lutas ainda enfrenta resistências no ambiente escolar. Muitas dessas dificuldades estão relacionadas à associação equivocada entre lutas e violência, o que gera insegurança por parte de professores, gestores e famílias (Santos, 2002).

Além disso, a ausência de formação específica e a limitação de recursos pedagógicos constituem obstáculos importantes para sua implementação (Fernandes; Ferraz, 2020). Análises na área indicam a necessidade de ampliar políticas de formação docente e suporte pedagógico (Fernandes *et al*., 2024).

Diante desse cenário, torna-se essencial promover ações que valorizem o ensino das lutas como prática educativa, contribuindo para a superação de estigmas e para sua consolidação no contexto escolar.

CONCLUSÃO

O ensino das lutas na Educação Física escolar configura-se como uma prática pedagógica potente, capaz de articular dimensões motoras, cognitivas, sociais e culturais no processo de formação dos estudantes. Quando abordadas de forma contextualizada, crítica e intencional, deixam de ser compreendidas apenas como práticas de combate e passam a assumir um papel significativo na

construção de valores, no desenvolvimento da autonomia e na promoção do respeito às diferenças.

Ao longo deste ensaio, evidenciou-se que a inserção das lutas no contexto escolar contribui de maneira significativa para a aprendizagem dos estudantes, ampliando seu repertório cultural e favorecendo o desenvolvimento de competências socioafetivas, como empatia, autocontrole e cooperação.

Nesse sentido, a análise da intervenção da prática pedagógica das lutas nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental revela-se como eixo central deste estudo, ao permitir compreender os impactos dessas práticas tanto no processo de aprendizagem quanto no desenvolvimento socioafetivo dos alunos. Tal intervenção configura-se, portanto, como estratégia pedagógica capaz de promover uma formação mais integral, crítica e significativa.

Por fim, reforça-se a necessidade de investimentos na formação docente, na produção de materiais pedagógicos e no enfrentamento de preconceitos ainda existentes. A ampliação de práticas pedagógicas nesse campo mostra-se fundamental para consolidar o ensino das lutas no currículo escolar de forma consciente, inclusiva e alinhada aos princípios educacionais.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, Matthias Röhrig. **Capoeira: the history of an Afro-Brazilian martial art**. London: Routledge, 2005.

BENTO, João. **História das lutas: da Antiguidade aos dias atuais.** São Paulo: Ícone, 2010.

BETTI, Mauro. **Educação Física escolar: perspectivas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2022.

BRACHT, Valter. **Educação Física & aprendizagem**. São Paulo: Autores Associados, 2011.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

CUNHA, Rodrigo Silva da *et al.* **O conteúdo de lutas no ensino da Educação Física escolar**. *Caderno de Educação Física e Esporte*, 2025.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física escolar**. Campinas: Papirus, 2021.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Ivani. **Educação Física na escola**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DELAMONT, Sara; STEPHENS, Neil. **Martial arts as embodied knowledge**. Albany: SUNY Press, 2005.

FERNANDES, Antonio Carlos; FERRAZ, Olinda. **A luta como conteúdo da Educação Física**. RBCE, 2020.

FERNANDES, Francisco *et al.* **Lutas na Educação Física escolar**. Conexões, 2024.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; DARIDO, Suraya. **Educação Física e BNCC**. São Paulo: Cortez, 2022.

KIRK, David *et al.* **Handbook of physical education**. London: Sage, 2010.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural**. São Paulo: Cortez, 2023.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. **O ensino das lutas na Educação Física escolar: possibilidades pedagógicas**. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 2015.

SANTOS, Valter B. **Lutas na Educação Física escolar**. Rio de Janeiro: Shape, 2002.

SOARES, Wellington Danilo et al. **Lutas na Educação Física escolar**. RENEF, 2024.

ENTRE A LUDICIDADE E A ESTRATÉGIA: O ENSINO DE XADREZ NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FISICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO FUNDAMENTAL 1

Ana Paula Dorásio de Souza
Claudiana Donato Bauman

DO CONTEXTO DESAFIADOR A UM POTENCIAL TRANSFORMADOR

Um jogo, frequentemente enquadrado pelo sabor do rigor estratégico, da competição acirrada e do desenvolvimento cognitivo de alto nível, carrega em sua essência uma dimensão fundamental, por vezes obscurecida: a ludicidade. Mais do que um simples jogo de guerra intelectualizado ou um esporte mental, o xadrez é, antes de tudo, uma experiência lúdica profundamente humana. Neste desafio inovador surge a necessidade de renovação do ensino-aprendizagem de forma constante, já que busca-se explorar essa faceta frequentemente subestimada, argumentando que a ludicidade não é um mero acessório ao xadrez, mas sim a sua essência vital, a força motriz que o mantém relevante e cativante através dos séculos.

O ensino de xadrez na Educação Física pode parecer, à primeira vista, um paradoxo: como incluir um jogo essencialmente mental em uma disciplina tradicionalmente voltada ao corpo e ao movimento? No entanto, é exatamente nesse aparente contraste que habita uma das maiores riquezas pedagógica. Ainda assim, essa integração não ocorre sem obstáculos. O professor que se propõe a incluir o xadrez em sua prática enfrenta uma série de desafios que exigem reflexão crítica, inovação

metodológica e compromisso com uma visão ampliada da educação integral.

Um dos primeiros desafios é romper com a visão tradicional e limitada da Educação Física historicamente associada ao esporte, ao desenvolvimento motor e às práticas corporais, a disciplina é muitas vezes reduzida a um espaço de gasto de energia, recreação ou rendimento físico. O xadrez, por sua natureza sedentária e simbólica, não se encaixa nesse modelo, o que pode gerar resistência por parte de alunos, famílias e até gestores escolares. No entanto, é preciso argumentar que a Educação Física também deve desenvolver competências cognitivas e socioemocionais como a concentração, a paciência, o respeito às regras e a tomada de decisões que o xadrez estimula de forma exemplar.

Outro entrave significativo é a falta de formação específica dos professores. A maioria dos cursos de licenciatura em Educação Física não contempla o ensino de jogos de tabuleiro como o xadrez em suas grades curriculares. Assim, o professor precisa buscar por conta própria maneiras de aprender e adaptar o jogo às diferentes faixas etárias e contextos escolares. Essa lacuna formativa compromete a segurança pedagógica e pode desestimular iniciativas inovadoras.

Além disso, o ensino do xadrez tropeça frequentemente na falta de recursos e infraestrutura adequada. Tabuleiros e peças são muitas vezes escassos, e poucos espaços nas escolas são propícios para atividades que exigem concentração e silêncio. Esse cenário exige criatividade e reaproveitamento de materiais, bem como o uso de estratégias como jogos em dupla, atividades em roda ou variações lúdicas do xadrez tradicional, especialmente nos anos iniciais.

É valido observar que dentre tantos desafios que existe, essa falta de recursos materiais e condições estruturais que

cerca a realidade das escolas públicas brasileiras que apresenta percalços de ordem material que impactam diretamente o ensino do xadrez, comprometendo a viabilidade da proposta, não deve ser vista como maior embaraçador ou empecilho já que o professor, muitas vezes, reinventa estratégias e torna os materiais adaptáveis criando, por exemplo, tabuleiros com papelão, ou utilizando peças de outros jogos ou usando jogos como forma de democratizar o acesso ao conteúdo, possibilitando ao acesso do xadrez todos.

Para Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação social mediada por ferramentas culturais. O xadrez, como linguagem simbólica, permite que os alunos exercitem a lógica, a memória e o autocontrole em uma situação socialmente significativa. (Vygotsky, 1991)

A gestão do tempo também se mostra desafiadora. As aulas de Educação Física costumam ter carga horária reduzida, o que limita a continuidade e progressão no ensino do xadrez. Muitos professores precisam dividir o tempo entre atividades corporais e cognitivas, o que demanda planejamento detalhado e objetivos bem definidos para que o xadrez não se torne apenas uma atividade esporádica e desconectada do currículo.

> "A Educação Física deve contribuir para a formação integral do aluno, por meio de conteúdos que envolvam o corpo, a cultura e o pensamento." (BRASIL, 1997)

Mesmo quando o professor consegue implementar o xadrez, ele encontra o desafio da avaliação da aprendizagem. Como avaliar o desenvolvimento do aluno nesse contexto? Mais do que mensurar vitórias ou domínio técnico, é preciso criar instrumentos avaliativos que valorizem o raciocínio, o comportamento ético, o respeito

ao adversário e o processo de tomada de decisões aspectos muitas vezes subjetivos, mas profundamente formativos.

Outro ponto a considerar é a inclusão. O xadrez pode ser altamente benéfico para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, mas também pode se tornar excludente se não houver adaptações para alunos com deficiência intelectual, dificuldades de atenção ou questões emocionais. É necessário estar atento à necessidade de estratégias diferenciadas, respeitando o ritmo de cada aluno e promovendo o protagonismo de todos no jogo.

Diante de todos esses desafios, a pergunta que se impõe é: vale a pena incluir o xadrez na Educação Física? A resposta, sem dúvida, é sim, desde que esse ensino seja intencional, planejado e contextualizado. O xadrez pode ser um recurso poderoso para a formação integral dos estudantes, promovendo habilidades que transcendem o tabuleiro e refletem nas relações sociais, no desempenho escolar e na autonomia.

Os PCNs defendem uma formação que envolva as dimensões cognitiva, afetiva, social e motora, favorecendo o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da convivência. O xadrez se alinha a esses princípios ao promover habilidades cognitivas e socioemocionais no ambiente escolar. (Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, 1997)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) constituem-se em um conjunto de referências que têm como objetivo nortear a organização de conteúdos curriculares em âmbito nacional e orientar o professor na responsabilidade pelo processo de formação do brasileiro. Neles está incluída a prática de jogos de tabuleiro, como o xadrez. Os PCN afirmam que é possível desenvolvê-los no seu aspecto pedagógico, pois

> Os jogos podem ter flexibilidade nas regulamentações, que são adaptadas em função das condições de espaço e material disponível e do número de participantes, entre outros.

São exercidos com caráter competitivo, cooperativo ou recreativo em situações festivas, comemorativas, de confraternização, ou ainda no cotidiano, como simples passa tempo e diversão. Assim, incluem-se entre os jogos as brincadeiras regionais, os jogos de salão, de mesa, de tabuleiro, de rua e as brincadeiras infantis de modo geral.

A sugestão de aplicar o xadrez como ferramenta pedagógica pode ser bem fascinante, por ser uma atividade que requer concentração e tomada de decisões a todo minuto, e é admissível recrutar atividades cognitivas como atenção, memória, raciocínio lógico, inteligência, e faz parte da percepção do caráter e do futuro das crianças. Pelo jogo é valido ressaltar algumas legalidades capazes de ser utilizadas para a metodologia de aprendizado do aluno.

PROFESSOR COMO MEDIADOR DA CURIOSIDADE

A formação docente é um processo complexo, repleto de desafios e transformações. Ao longo dos anos, a docência tem deixado de ser compreendida apenas como uma atividade técnica, para se afirmar como uma prática reflexiva, atravessada por aspectos éticos, políticos e afetivos. Nessa perspectiva, o ato de ensinar torna-se também o ato de aprender, pois o professor que reflete sobre a sua prática transforma sua forma de ser, de ver o outro e de compreender o mundo.A vivência nas salas de aula, sobretudo com alunos que apresentam necessidades diversas, tem sido um espaço fecundo para que eu desenvolvesse não apenas estratégias pedagógicas, mas também um olhar mais sensível e humanizado sobre o processo de ensino-aprendizagem. O contato direto com essas realidades ampliou minha compreensão sobre a

importância da escuta, do acolhimento e da empatia no ambiente escolar.

A escuta, muitas vezes negligenciada no processo educativo, se mostra uma potente ferramenta de transformação. Escutar não é apenas ouvir sons, é abrir-se ao outro, é permitir que a singularidade de cada aluno tenha espaço para se manifestar. Nesse sentido, a escuta se torna uma ponte entre a prática docente e o reconhecimento das subjetividades presentes no espaço escolar. Paulo Freire (1996, p. 100) nos lembra que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção". Durante minha trajetória, pude perceber que os desafios enfrentados no cotidiano escolar vão muito além da sala de aula. As dificuldades de aprendizagem, a indisciplina, a falta de apoio familiar e as condições socioeconômicas são apenas alguns dos fatores que influenciam diretamente o desempenho dos alunos. Frente a esse cenário, o papel do professor precisa ser ressignificado: não se trata apenas de ensinar conteúdos, mas de construir relações, promover o diálogo e estimular o pensamento crítico.

Nesse contexto, a formação docente precisa contemplar não apenas o desenvolvimento de competências técnicas, mas também a formação ética e política do educador. Como salienta Freire (1996, p. 25), "não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, enquanto tais, se formam na prática educativa recíproca". Essa compreensão me leva a crer que a docência deve ser orientada por princípios que promovam a justiça social, a inclusão e a equidade.

Ao mesmo tempo, é necessário reconhecer os limites que a escola enfrenta. Muitas vezes, as condições de trabalho do professor são precárias, faltam recursos, apoio pedagógico e formação continuada. Esses fatores

comprometem a qualidade do ensino e afetam diretamente a motivação e o bem-estar dos educadores. No entanto, mesmo diante de tantas adversidades, vejo professores comprometidos, criativos e resilientes, que acreditam na potência transformadora da educação.

A reflexão sobre a minha prática docente me levou a compreender que o processo de formação é permanente. Ser professor é estar em constante movimento, é aprender com os alunos, com os colegas, com os erros e acertos. É nesse movimento que se constrói uma educação viva, significativa e coerente com as necessidades do nosso tempo. Como afirma Perrenoud (1999, p. 19), "a formação de professores deve visar a construção de competências profissionais e não apenas a aquisição de saberes teóricos".

Para que isso seja possível, a formação continuada assume um papel central. Participar de cursos, grupos de estudo, seminários e encontros pedagógicos tem sido fundamental para ampliar meus horizontes, trocar experiências e ressignificar minhas práticas. A formação docente, portanto, deve ser vista como um processo dialógico, coletivo e permanente.

Outra dimensão importante na construção da identidade docente é a dimensão afetiva. Ensinar é um ato que envolve emoções, que exige disponibilidade para o encontro com o outro. Não há educação verdadeira sem afeto, sem empatia, sem compromisso com o bem-estar do outro. Quando o professor se permite ser afetado pelas histórias e pelas trajetórias dos seus alunos, ele humaniza sua prática e amplia seu potencial pedagógico.

Compreender a docência como uma prática reflexiva implica também reconhecer que os saberes docentes se constroem na interação entre teoria e prática. A teoria não deve ser vista como algo distante da realidade escolar, mas como uma ferramenta que possibilita compreender, problematizar e transformar essa realidade. Tardif (2002,

p. 36) enfatiza que "os saberes docentes são plurais e são construídos na interação entre formação, experiência e prática".

Por fim, acredito que a construção de uma prática docente significativa passa pelo reconhecimento de que a escola é um espaço de luta, de resistência e de esperança. Em tempos de tantas incertezas e desafios, reafirmar o papel social da educação é um ato de coragem. Cabe a nós, educadores, manter acesa a chama da esperança, acreditar na capacidade de cada aluno e seguir construindo, dia após dia, uma educação mais justa, mais humana e mais transformadora.

Ser professor, afinal, é muito mais do que ensinar conteúdos, é provocar, acolher, desafiar, escutar, aprender e, sobretudo, acreditar. Acredito na educação como possibilidade de mudança, e na docência como um caminho que, embora cheio de curvas, leva à formação de sujeitos conscientes, autônomos e solidários.

Ensinar xadrez quando não se sabe jogar xadrez ou quando ainda não se domina plenamente é, sem dúvida, um desafio, já que é um jogo histórico, complexo, repleto de regras e estratégias, o receio do erro e da insegurança se tornam ainda mais intensos. No entanto, é justamente nesse lugar de desconforto que nasce uma poderosa oportunidade de aprendizado, tanto para o professor quanto para os alunos.

Aceitar que não se sabe algo não é sinal de fraqueza na prática docente. Pelo contrário, é um gesto de humildade intelectual e coragem pedagógica. É reconhecer que o educador não é um detentor absoluto de saberes, mas um facilitador de processos de descoberta.

Ao propor o ensino do xadrez mesmo sem dominar todas as jogadas ou nomenclaturas, o professor assume o papel de mediador da curiosidade, alguém que caminha ao lado dos alunos na construção de novos conhecimentos. A

verdade é que ensinar xadrez sem saber jogar muito bem é possível desde que se abrace a prática com abertura, escuta e intencionalidade pedagógica. Muitas vezes, os primeiros passos não estão nas grandes estratégias de abertura ou nas regras detalhadas do jogo, mas no despertar do interesse, no exercício da paciência, no aprendizado das regras básicas e no desenvolvimento de atitudes como respeito, concentração e persistência.

Ao trazer o xadrez para a sala ou quadra, o professor também pode aprender. Pode estudar junto, perguntar, errar, corrigir, tentar de novo. Essa vulnerabilidade cria um ambiente de aprendizagem horizontal, onde o erro é entendido como parte do processo, e não como falha. Nessa totalidade, o professor se torna exemplo vivo de alguém que aprende continuamente, o que tem um valor pedagógico incalculável.

Além disso, ensinar algo que ainda se está aprendendo convida o docente a usar a criatividade pedagógica. Muitos professores começam com jogos corporais inspirados no xadrez (como o xadrez humano), com histórias que apresentam as peças como personagens, ou com desafios simples que estimulam o pensamento lógico. Tudo isso cria uma base para, mais tarde, explorar o jogo com mais profundidade.

Em um mundo que muda rapidamente, o educador que ousa ensinar o que ainda está aprendendo também ensina algo essencial: que o saber não tem ponto final. Ele mostra que é possível sair da zona de conforto, que errar faz parte do caminhar, e que o conhecimento é um campo aberto para todos, inclusive para quem ensina.

PONDERAÇÕES E RELATOS DE UMA PRATICA METODOLÓGICA

Com uma metodologia própria e já testada, ensinar xadrez sem saber jogar completamente não é um obstáculo

intransponível. É, antes, um convite. Um convite para aprender junto, para crescer com os alunos, e para reconhecer que a beleza do ensino está menos em saber tudo e mais em saber caminhar com sentido, com paixão e com verdade, mesmo com tantos entraves.

Neste cenário trazer uma metodologia que possa abordar a proposta do ensino do xadrez da educação infantil ao fundamental 1, torna a educação física uma disciplina cujo valor não está somente na ação física. Esse novo cenário, vem com uma introdução do xadrez na proposta metodológica para desconstruir essa visão reducionista e reforçar que a área também deve contemplar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos alunos ao inserir o xadrez no currículo escolar, e discute como essas dificuldades podem ser superadas em favor de uma formação mais completa e significativa dos estudantes.

Ao trabalhar em um cenário de cidade de interior em um bairro periférico e vulnerável torna-se importante mostrar aos alunos que a educação física é muito além do que o mínimo que eles recebem, e que o xadrez é um jogo possível a todos. Essa abordagem propõe que a Educação Física vá além do movimento pelo movimento, buscando conteúdos que formem sujeitos críticos e reflexivos. O xadrez se encaixa como ferramenta pedagógica que dialoga com o raciocínio, o conflito simbólico e a estratégia. (Betti e Castellani Filho, 1991)

Dentro deste contexto escolar que já é marcado por desafios relacionados à atenção, indisciplina e falta de inclusão, o ensino de xadrez se mostra promissor mesmo sendo desafiador, a proposta tende romper com a visão puramente técnica do jogo e valorizar sua dimensão lúdica, tornando-o atrativo e pedagógico. Alinhado à BNCC, o xadrez contribuindo para o desenvolvimento das competências gerais, especialmente o pensamento crítico,

o auto conhecimento e o trabalho em equipe, no entanto, essa proposta inovadora não se materializa sem desafios, as barreiras enfrentadas pelos professores de Educação Física ao inserir o xadrez no currículo escolar, muitos professores sentem-se inseguros ao abordar o conteúdo, o que acaba por limitar iniciativas mais ousadas ou metodologias mais estruturadas.

> "A Educação Física deve contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos em relação ao mundo e a si mesmos." (Betti; Castellani Filho, 1991)

Inserir o xadrez na Educação Física não é tarefa simples, mas é uma proposta profundamente transformadora. Ao integrar mente e corpo, ação e reflexão, o professor amplia a função educativa da disciplina e contribui para uma formação mais rica, crítica e sensível dos estudantes.

O xadrez, portanto, não é um desvio da Educação Física, mas sim um convite à ampliação de suas fronteiras pedagógicas. Ensinar xadrez em contextos de vulnerabilidade social não é apenas uma atividade pedagógica . Quando o jogo de reis, torres e bispos chega às mãos de crianças que convivem com a escassez, com o medo e com a urgência da sobrevivência, ele se transforma, deixa de ser um passatempo de elite e passa a ser uma linguagem de resistência. O tabuleiro, antes distante, vira território de disputa simbólica e de construção de futuros possíveis.

Os desafios, porém, não se disfarçam. Eles chegam primeiro com a ausência de materiais, os espaços improvisados, as regras que parecem abstratas demais para mentes ainda não estimuladas. Há ainda as urgências do dia a dia a fome que distrai, a violência que silencia, o

trauma que dificulta o foco. E por trás disso, um estigma forte, a crença de que o xadrez não é “para eles”, como se o raciocínio estratégico e o pensamento lógico fossem dons herdados apenas por uma minoria.

Mas é justamente aí que mora o potencial transformador, já que ensinar xadrez nesses territórios é democratizar habilidades historicamente elitizadas. É dizer a uma criança que ela pode prever consequências, que pode planejar seus movimentos, que sua decisão importa. O jogo, nesse contexto, se torna um ensaio de cidadania: cada peça movimentada com intenção é uma metáfora de autonomia e de reescrita da própria história.

A prática, quando mediada com afeto, ludicidade e escuta, revela caminhos surpreendentes. O peão vira um guerreiro explorador. O bispo, um pajé, um feiticeiro, ou um construtor da sua própria fé. O cavalo salta, pula em seus sonhos ou conquistas as crianças saltam e divertem junto, pulando também os muros invisíveis que lhe foram impostos desde cedo, em uma sociedade marcada pelo preconceito já enraizado em um marcado e já estigmatizado. Peças simples espalhadas no chão, narrativas fantásticas e jogos simplificados abrem portas para o imaginário e para a aprendizagem real como aquela que acolhe o erro e celebra o processo.

Desta forma, a educação física amplia ainda mais o alcance social do xadrez. Ela deixa de ser apenas um conteúdo escolar e passa a ser um instrumento comunitário, um dispositivo de reconstrução dos vínculos e das identidades locais. Em alguns momentos e possibilidades as peças recebem nomes de líderes da comunidade, dos colegas ou do meio social que as crianças vivem, aumentando a autoestima e auto controle, com ganhos significativos no raciocínio lógico, na autoestima e na redução de conflitos em sala de aula. Mas há também

aquilo que não se mede, o brilho no olhar de quem aprende, a calma no gesto de quem reflete antes de agir, a confiança de quem, pela primeira vez, sente que pode vencer com estratégia, mesmo que a vida lhe tenha dado poucas peças e o mínimo de oportunidades.

Em contextos vulneráveis, o xadrez não é um luxo. É um direito. Um direito à pausa, ao raciocínio, à decisão. É um convite para imaginar outras jogadas possíveis para a própria existência. Quando mediado com escuta, ludicidade e intencionalidade pedagógica, ele se torna uma ferramenta de equidade cognitiva, uma ponte entre mundos, uma semente de elos futuros.

E esse momento trás a maior beleza do jogo de xadrez na educação física, dentro de uma escola de periferia ,vulnerável e com carências ensinando que, mesmo com poucas peças , falta de estrutura e recursos e com muitas perdas no caminho, é possível vencer não com força, agilidade, velocidade, mas com o pensamento. E esse aprendizado, ninguém mais pode tirar, tornando esse momento mais que um jogo, passa a ser uma linguagem universal de raciocínio, planejamento e autorregulação, capaz de transcender barreiras geográficas e sociais ao desenvolver habilidades transferíveis para a vida.

Ensinar xadrez com ludicidade em contextos vulneráveis como o que eu trabalho na atualidade é um ato político-pedagógico de equidade. As referências aqui citadas reforçam que o jogo, quando mediado por estratégias sensíveis (BROUGÈRE, 2010), transforma-se em ferramenta de empoderamento, desenvolve funções executivas (DAMÁSIO, 2018), competências socioemocionais (GOLEMAN, 2012) e pensamento estratégico (VYGOTSKY, 2007). O maior legado não é formar enxadristas, mas crianças capazes de enxergar além do tabuleiro social que as cerca com repertório cognitivo e emocional para planejar, decidir e transformar

seus caminhos. Nessa metodologia, a ludicidade é tanto ponte quanto destino, torna acessível o intricado e humaniza o aprendizado.

O ENSINO, REFLEXÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR A PARTIR DAS PRÁTICAS E DOS DESAFIOS DO XADREZ, SUA TRANSFORMAÇÃO E O ASPECTO COGNITIVO

A concentração humana é um sistema intricado de métodos e interação que originam, codificam, demudam e manipulam informações de diversos tipos. De acordo com Almeida (1988), o raciocínio é associado a conceitos como inteligência, resolução de problemas e compreensão/pensamento. Ele pode ser considerado uma valência cognitiva, principalmente quando abordado nas descobertas de relações, comparação de elementos e escolha de alternativas entre as respostas.

Em uma partida de xadrez, o uso do raciocínio é primordial para realizar jogadas bem definidas. Vygotsky (1998) afirma que, "embora no jogo de xadrez não haja uma substituição direta das relações da vida real, ele é sem dúvida um tipo de situação imaginária"; pela aprendizagem do xadrez, o aluno estaria elaborando habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis, podendo contribuir com sua autoestima, ou seja, sem compreensão não há entendimento e sem entendimento não há aprendizado. O xadrez exige alto grau de capacidade em idealizar as jogadas mediante a abstração, que é definida como a capacidade de resolver problemas compostos por símbolos abstratos.

O aluno a todo o tempo é impactado pelo devaneio na escola, seja no desenvolvimento de cálculos em aulas de ciências exatas, seja no planejamento de alguma jogada no jogo de basquete em quadra; então, o aluno que tiver

algum déficit em fazer abstração pode sofrer na sua rentabilidade escolar com dificuldade de concentração e de atenção, falta de memória, para raciocinar logicamente, com criatividade e pensamento abstrato decadentes.

A escola tem papel respeitável em proporcionar incitações necessárias para colaborar para o progresso. Freire (2009) enaltece que “as habilidades motoras precisam ser desenvolvidas, sem dúvida,, mas deve estar claro quais serão as consequências disso do ponto de vista cognitivo, social e afetivo. Sem se tornar uma disciplina auxiliar de outras, a atividade da Educação Física precisa avalizar que, de fato, as ações físicas e as noções lógico-matemáticas que a criança usará nas atividades escolares e fora da escola possam se estruturar adequadamente”.

A utilização do raciocínio lógico nas aulas, entre os estudantes, é um desafio a ser sobrepujado entre os profissionais da educação. Diante desse fato, a busca de instrumentos pedagógicos para auxiliar no processo cognitivo contribui para o acréscimo do aluno no âmbito escolar. Em outras palavras: o professor precisa ser o facilitador do processo de aprendizagem, e assim o aluno adquire artifícios para ser o próprio mentor do seu conhecimento. É importante entender que existem diferentes formas de praticar o xadrez; a primeira delas é o xadrez lúdico, dentro de um contexto harmonioso o qual se associa ao lazer e à diversão. Ele também possui sua importância, pois o ser humano possui a natureza lúdica e a necessidade do alívio físico e mental.

A segunda forma de jogar o xadrez é voltada para competições, onde se destacam a técnica e o refinamento das jogadas; o aluno busca melhorar seu rendimento nos campeonatos; que podem inclusive atravessar os murros da escola, seguindo assim para a vida.

A terceira forma, a qual constitui o enfoque do atual estudo, chama-se xadrez pedagógico; é marcante como

uma manifestação que vem aprimorar as habilidades cognitivas do processo ensino-aprendizagem em educação formal e não formal. É necessário que o professor possa focar em oferecer atividades dentro do xadrez visando aprimorar o desempenho escolar do aluno, com criações próprias de metodologias na tentativa de empregar um significado imutável

Ao cenário pedagógico, é inegável que esse jogo estimula capacidades do desenvolvimento do raciocínio lógico, na busca dos meios adequados para alcançar um fim; organizar uma multiplicidade de elementos para uma finalidade; imaginar concretamente situações futuras próximas; tomar decisões acopladas à resolução de problemas. Pelas razões citadas, o xadrez pedagógico torna-se de fundamental importância na vida escolar, pois por esse jogo o aluno conhece regras, ética, raciocínio lógico e socialização e desenvolve a sua autoestima. No aspecto total, o jogo de xadrez pode vir a enriquecer o nível cultural do indivíduo e várias outras competências, como melhorar a agilidade no pensamento, a segurança na tomada de decisões; o aprendizado na vitória e na derrota, entre outros, faz parte do aprendizado básico do xadrez.

MOVIMENTOS QUE EDUCAM: O XADREZ COMO LINGUAGEM DE FORMAÇÃO LÓGICA E AFETIVA.

A criança em movimento possui amplo repertório de revelações corporais, como podemos encontrar nos jogos, lutas, dança, esportes etc.; essas atividades são entusiasmadas pela cultura corporal. Contudo, grande parte dos professores de Educação Física tem abreviado o seu trabalho a jogos desportivos tradicionais, no qual se observa falta de sistematização e planejamento com abordagem desenvolvimentista, ou seja, sintetizada apenas à educação do movimento; os outros conteúdos acabam ficando em segundo plano ou rejeitado do currículo

Nada obstante, é admissível notar que existem docentes atentados com a Educação Física escolar, em que atingem um trabalho que explora mais a cultura do movimento e valoriza os temas transversais dos PCN e a interdisciplinaridade. Os PCN (2002) incentivam a prática da interdisciplinaridade como um plano de intervenção nas aulas, no sentido de instigar o aluno a mudar, intervir e prever como artifício que extrapola a disciplina isolada, tratando-as de modo que se relacionam como um todo.

É formidável salientar que o professor precisa dar oportunidade ao aluno de experimentar outras modalidades que possam desafiar sua inteligência reflexa e que a todo momento o provoquem a solucionar problemas; um dos artifícios de ensino que podem ser utilizados pelos professores durante o trabalho com jogos nas aulas de Educação Física são os jogos de estratégia.

A prática do xadrez no currículo escolar brasileiro já é fato discutido entre alguns autores. A questão alçada é saber como vai acontecer a sistematização das aulas e de qual forma ele será inserido no âmbito escolar, pois o que se observa atualmente é a falta de consenso sobre como seria as metodologias propostas para as aulas de xadrez na escola, tendo em vista que a falta de interesse muitas vezes parte do próprio professor de Educação Física, por fatores diversos e um deles e não saber como aplicar a aprendizagem de um jogo que nem ele mesmo sabe jogar.

A concepção do xadrez escolar, principalmente em classes de alunos com dificuldades de aprendizagem, é defendida por Araújo (2007), que afirma que tal prática paralelamente irá fazê-los progredir também em outras disciplinas.

Trindade (2005), de forma mais abrangente, pesquisou o ensino do xadrez em meio escolar, pré-escolar e extraescolar e chegou à conclusão de que abordar o xadrez como disciplina obrigatória apresentou problemas; ele

incentiva a prática do jogo de forma optativa. O autor nota também que é imprescindível que o professor tenha conhecimento não apenas do aspecto pedagógico de aplicar o xadrez, mas também da técnica, demonstrando preocupação com a formação dos docentes, os quais precisam saber movimentar as peças, além de separar os alunos de acordo com o nível de habilidade e não por grupo de idade.

Fadel (2011) cita algumas ressalvas que devem atender situações operacionais no que diz respeito à inserção de um projeto de xadrez no contexto escolar: que a participação no projeto não se limite apenas aos alunos que gostam de xadrez, mas que seja estendida a todos os alunos, em especial, àqueles com defasagem escolar, sendo a escolha definida pelo professor, para saber se foi realmente o xadrez que produziu efeitos positivos no desempenho escolar, já que os interessados pelo jogo são naturalmente mais propensos a ter melhores notas; que sejam propiciadas aos alunos não participantes do Projeto Xadrez outras atividades, como aulas de música, de pintura, de dança, de teatro, de capoeira, dentre outras, em horário paralelo, com o objetivo de averiguar se foi o xadrez que produziu a melhora no desempenho escolar ou se as outras atividades podem proporcionar efeito semelhante; que o projeto possa dispor de um número maior de profissionais da educação para trabalhar as outras atividades e, em horário paralelo às aulas de xadrez; que o conteúdo de xadrez seja trabalhado desde a 5ª série e a partir do 1º bimestre, com continuidade nas séries subsequentes, para que o aluno amadureça e deixe um pouco do lúdico do jogo e passe a encará-lo como uma atividade cotidiana, ou seja, como uma ferramenta auxiliar no processo de aprendizagem; que se derrubem algumas barreiras por exemplo, a falta de ambiente apropriado, de material enxadrístico e de demanda para

aulas/treinamento e, principalmente, a carência de profissionais habilitados para um ensino eficiente do jogo de xadrez.

CONCLUSÃO

Ao observar a riqueza de possibilidades que o xadrez oferece no contexto escolar, torna-se evidente que, quando administrado por uma metodologia afetiva, ele se transforma em muito mais do que um simples jogo. Ele passa a ser um instrumento potente de escuta, acolhimento e desenvolvimento integral do aluno. Não se trata apenas de ensinar regras ou movimentos estratégicos, mas de criar vínculos, promover o pensamento crítico, fortalecer o caráter e, acima de tudo, estimular a autonomia e a tomada de decisões conscientes. O xadrez desperta o raciocínio lógico e, ao mesmo tempo, convida ao devaneio criativo, ampliando horizontes internos. No entanto, sua implementação deve ser cuidadosamente planejada, considerando a realidade e as necessidades de cada escola. Como caminho viável, sua utilização em atividades extracurriculares permite que ele floresça como espaço de construção de saberes e emoções. Cabe ao professor, sensível e bem preparado tecnicamente, conduzir essa experiência de forma lúdica e significativa, tornando o jogo uma ponte entre o aprender e o sentir, entre o ensinar e o cuidar.

Desta forma, compreender os caminhos possíveis o ensino do xadrez dentro do contexto escolar, reconhecendo sua potência como ferramenta pedagógica e formativa. O percurso teórico e prático trilhado permitiu identificar que, quando o xadrez é inserido de forma planejada, intencional e sensível à realidade dos alunos, ele ultrapassa sua dimensão lúdica para se tornar um recurso educativo rico e transformador.

Desta forma o xadrez, ancorado em uma proposta metodológica coerente com o cotidiano da escola, contribui significativamente para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. Entre os avanços observados, destacam-se o aprimoramento da atenção e concentração, a melhoria no raciocínio lógico, o estímulo à autonomia, à criatividade e à tomada de decisões, além do fortalecimento de valores como respeito, empatia e resiliência. Tais aspectos dialogam diretamente com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe uma educação integral e baseada no desenvolvimento de competências.

O ensino do xadrez, portanto, não pode se restringir a uma simples aplicação de técnicas ou ao uso eventual do jogo. Ela exige uma escuta atenta às necessidades e interesses dos alunos, o reconhecimento das especificidades de cada comunidade escolar, e uma postura crítica e reflexiva do professor enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o educador não apenas ensina o jogo, mas o ressignifica em sua prática, transformando-o em um espaço de diálogo, de aprendizagem colaborativa e de construção de sentido.

Vale destacar que, apesar dos benefícios evidenciados, a implementação do xadrez na escola enfrenta desafios. Entre eles, estão a ausência de formação específica por parte dos docentes, a escassez de tempo dentro da carga horária curricular e a falta de materiais ou apoio institucional. Esses entraves, no entanto, não devem ser vistos como obstáculos intransponíveis, mas como pontos de atenção para políticas públicas e propostas pedagógicas mais integradas e comprometidas com a inovação e a inclusão.

Este ensaio defende que o ensino do xadrez deve ser compreendido como parte de uma proposta pedagógica que valorize o desenvolvimento global do aluno, respeite

sua subjetividade e estimule seu protagonismo. Validar metodologicamente essa prática é reconhecer que o jogo pode e deve ocupar um lugar legítimo no cotidiano escolar, desde que orientado por intencionalidade pedagógica, sensibilidade docente e compromisso com a formação cidadã.

É valido ressaltar que o ensino de xadrez na Educação Física, da educação básica ao ensino fundamental 1, nos convida a repensar a própria natureza da disciplina. Ao integrar corpo e mente, movimento e estratégia, o professor amplia o horizonte pedagógico e contribui para uma escola mais reflexiva, inclusiva e humanizadora. É nesse espaço entre o físico e o simbólico que o xadrez se torna, mais do que um jogo, uma prática educativa transformadora.

Por fim, espera-se que este ensaio contribua para ampliar o debate sobre o uso do xadrez na educação e incentive novas investigações, formações e práticas que valorizem essa linguagem como possibilidade de aprendizagem significativa, prazerosa e emancipadora. Que o xadrez, mais do que peças e tabuleiros, continue sendo movimento, estratégia, afeto e construção de futuros possíveis dentro da escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S. **O raciocínio diferencial dos jovens**. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1988.

ARAÚJO, A. A. **O xadrez como atividade lúdica na escola: uma possibilidade de utilização do jogo como instrumento pedagógico no processo ensino-aprendizagem. Disponível em:** http://www.fsba.edu.br/semanaacademica2006/TEXTOS/ANDRE%20DE%20ALMEIDA%20ARAUJO.pdf. Acesso em: 21 mar. 2026.

BETTI, Mauro; CASTELLANI FILHO, Lino**. Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf. Acesso em: 21 abr. 2017.

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

DUTRA, A. S.; BORGES, E. P.; SANTOS, M. L. **Xadrez: um instrumento pedagógico nas aulas de Educação Física do Ensino Médio integrado do Instituto Federal do Maranhão (IFMA)** – Campus Timon. [s.l.: s.n.], [s.d.].

FADEL, J. G. R.; MATA, V. A. **O xadrez como atividade complementar na escola: uma possibilidade de utilização do jogo como instrumento pedagógico**. 2011. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/503-4.pdf. Acesso em: 21 mar. 2026.

FERREIRA, Cleide Ramos; SANTOS, Elcio Luiz dos. X**adrez na escola: um projeto pedagógico em construção.** Campinas: Autores Associados, 2018.

FLAVELL, John H.; MILLER, Patricia H.; MILLER, Scott A. **Desenvolvimento cognitivo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 32. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física.** São Paulo: Scipione, 2009.

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

NETTO, C. M. Xadrez pedagógico. Disponível em: http://www.xadreztotal.com.br/entrevista-com-o-professorcharlesmoura-netto/. Acesso em: 05 jun. 2025.

OLIVEIRA, C. A. S. **O xadrez como ferramenta pedagógica complementar na educação matemática.** 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza: competências pedagógicas e formação do professor**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROCKENBACH, R. R. B. **O xadrez escolar e sua relação com a satisfação familiar.** Disponível em: http://www.xadrezdebeltrao.com.br/materiais/tcc-ramon.pdf. Acesso em: 20 abr. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRINDADE JR., W. J. **A didática do ensino do xadrez nas escolas no município de João Pessoa/PB.** 2006. Monografia (Especialização em Educação) – Centro Universitário de João Pessoa, João Pessoa, 2006.

VELOSO, Rosângela Ramos. **O jogo de xadrez como recurso didático-pedagógico nas aulas de educação física escolar**. Motrivivência, v. 20, n. 31, p. 19–35, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ENTRE SABERES E PRÁTICAS: LETRAMENTO CORPORAL E SAÚDE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Luciana Pereira Miranda Paccelli
Renato Sobral Monteiro Junior

INTRODUÇÃO

A Educação Física, enquanto componente curricular da Educação Básica, ocupa um lugar fundamental na formação integral dos estudantes. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, esse papel se torna ainda mais significativo, pois é nesse momento que as crianças começam a construir suas primeiras relações mais sistematizadas com o corpo, com o movimento e com o outro. Não se trata apenas de aprender a correr, saltar ou jogar, mas de compreender o corpo como linguagem, como forma de expressão e como possibilidade de interação com o mundo.

Apesar desse potencial, o que ainda se observa em muitas realidades escolares é a permanência de práticas fragmentadas, frequentemente centradas em atividades esportivas ou recreativas, que pouco dialogam com uma perspectiva mais ampla de formação. Nessas condições, o corpo acaba sendo reduzido à execução de movimentos, perdendo sua dimensão cultural, expressiva e educativa. Esse cenário revela um distanciamento entre o que se propõe nos documentos oficiais e o que, de fato, se materializa nas aulas.

Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esse debate ganha novos contornos. O documento reafirma o compromisso da Educação Física com a formação de sujeitos críticos, autônomos e

conscientes de sua corporeidade, destacando a importância das práticas corporais como manifestações culturais e como elementos constitutivos da formação cidadã (Brasil, 2018). Nessa perspectiva, a promoção da saúde deixa de ser compreendida apenas sob o viés biológico e passa a ser entendida de forma ampliada, envolvendo aspectos sociais, culturais e subjetivos.

É nesse contexto que o conceito de Letramento Corporal emerge como uma possibilidade potente de ressignificar a prática pedagógica. Compreendido como um processo contínuo de construção de sentidos e significados sobre o corpo e o movimento (Melo et al., 2025), o letramento corporal envolve não apenas o desenvolvimento de habilidades motoras, mas também aspectos como motivação, autoconfiança e conhecimento necessário para a adoção de um estilo de vida ativo e saudável ao longo da vida (Whitehead, 2019). Trata-se, portanto, de uma abordagem que amplia o olhar sobre o ensino da Educação Física, colocando o sujeito no centro do processo educativo.

Ao articular o letramento corporal à promoção da saúde, abre-se espaço para pensar em uma Educação Física mais significativa, que dialogue com a realidade dos alunos e contribua efetivamente para sua formação integral. No entanto, quando essa proposta é levada para o cotidiano das escolas públicas, especialmente nos anos iniciais, surgem desafios que não podem ser ignorados. A falta de formação específica, a escassez de recursos pedagógicos, a desvalorização da área e, muitas vezes, a própria dificuldade de compreensão conceitual sobre o letramento corporal acabam limitando as possibilidades de atuação docente.

Diante desse cenário, torna-se necessário refletir sobre como essas dificuldades têm impactado a prática dos professores e, consequentemente, a aprendizagem dos

alunos. Mais do que propor modelos prontos, é preciso compreender as condições reais em que o trabalho pedagógico acontece, reconhecendo seus limites, mas também suas potencialidades. É nesse contexto que se insere a presente discussão, cujo objetivo é analisar os desafios enfrentados por professores de Educação Física na inserção do letramento corporal como instrumento de promoção da saúde nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao mesmo tempo, esta reflexão também se volta para a busca de possibilidades de intervenção. Diante das demandas contemporâneas da educação e do avanço das tecnologias digitais, pensar em estratégias que dialoguem com o contexto atual torna-se indispensável. Nesse sentido, a proposta de um recurso pedagógico digital apresenta-se como uma alternativa para apoiar o trabalho docente, aproximando teoria e prática e contribuindo para a construção de experiências mais significativas nas aulas de Educação Física.

DESENVOLVIMENTO

LETRAMENTO CORPORAL, PRÁTICA PEDAGÓGICA E PROMOÇÃO DA SAÚDE NA ESCOLA

Ao refletir sobre a Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é fundamental partir do conceito de letramento corporal, compreendido no contexto brasileiro como tradução do termo physical literacy, conforme proposto por Whitehead (2019). A escolha pelo termo “letramento”, em vez de “alfabetização”, revela uma compreensão mais ampla, que não se restringe à decodificação de símbolos, mas envolve o domínio da linguagem em suas diferentes formas de expressão e interpretação. Isso possibilita ao indivíduo desenvolver

autonomia, consciência crítica e formas mais significativas de interação com o mundo. Da mesma forma, a opção pelo termo “corporal”, em vez de “físico”, valoriza a corporeidade como dimensão essencial da existência humana, aproximando-se da perspectiva filosófica defendida por Whitehead (2019).

Nessa direção, o letramento corporal pode ser compreendido como um processo educativo contínuo, que articula o conhecimento do corpo às experiências culturais e sociais dos sujeitos, favorecendo a construção de sentidos e significados sobre o movimento humano, como discutem Melo et al. (2025).

Trata-se de um conceito que envolve o desenvolvimento de competências físicas e cognitivas, incluindo motivação, autoconfiança, domínio de habilidades motoras e conhecimentos necessários para a manutenção de um estilo de vida ativo e saudável ao longo da vida (Whitehead, 2019). Ressalta-se, ainda, que uma das maiores organizações internacionais, a United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2015), argumenta que o letramento corporal constitui a base da Educação Física, conforme apontado por Melo et al. (2025).

A partir dessa compreensão, amplia-se o olhar sobre a atividade física, que passa a ser entendida para além do desempenho motor, destacando-se sua relevância no currículo escolar e seu papel na formação integral dos sujeitos. O letramento corporal reforça a importância da participação de todos nas práticas corporais, independentemente do nível de habilidade, incentivando o envolvimento ao longo da vida e reconhecendo, inclusive, a influência das relações sociais na promoção da saúde (Whitehead, 2019).

Nesse contexto, a atuação do professor de Educação Física assume papel central, especialmente na infância,

período em que se consolidam atitudes, valores e comportamentos que tendem a acompanhar os sujeitos ao longo da vida. Assim, o trabalho pedagógico precisa ser intencional e pautado em experiências significativas, que promovam a autonomia dos alunos, a percepção crítica do próprio corpo e a valorização de práticas corporais relacionadas à saúde (Silva; Fiscer Cossentin; Gonzalez, 2020).

Whitehead (2019) reforça que a atividade física está presente na trajetória humana desde os primeiros anos de vida, destacando a infância como uma fase privilegiada para intervenções que favoreçam o letramento corporal e incentivem a continuidade da prática corporal ao longo da vida. Nesse cenário, a escola se configura como um espaço estratégico para a promoção de hábitos saudáveis, por possibilitar intervenções sistemáticas capazes de influenciar significativamente o comportamento de crianças e adolescentes, contribuindo para a formação de estilos de vida mais ativos e saudáveis. Além disso, no campo da educação em saúde, torna-se necessário adotar estratégias de ensino que favoreçam processos educativos significativos e participativos. Essas estratégias devem estimular o protagonismo dos alunos, promovendo o desenvolvimento da autonomia no cuidado com o próprio corpo e com a própria saúde, conforme discutem Pinto et al. (2017).

Ao considerar os documentos orientadores da educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se apresenta como um marco fundamental, ao definir as aprendizagens essenciais da Educação Básica (Brasil, 2018). No âmbito da Educação Física, a BNCC propõe que, nos anos iniciais, essa área contribua para o desenvolvimento da autonomia, da consciência corporal e da adoção de hábitos saudáveis, por meio de experiências

significativas com diferentes práticas corporais (Brasil, 2018).

Destaca-se, ainda, a oitava competência geral da BNCC, que enfatiza o autoconhecimento e o autocuidado como dimensões essenciais da formação dos estudantes, valorizando o cuidado com a saúde física e emocional. Nessa perspectiva, os sujeitos são incentivados a se reconhecerem, se valorizarem e compreenderem suas emoções e as dos outros, desenvolvendo autoconfiança, autocrítica e respeito à diversidade.

Em diálogo com essa compreensão, a Organização Mundial de Saúde define a saúde como um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas como a ausência de doenças (OMS, 2016). Essa concepção amplia o entendimento da saúde no contexto escolar, evidenciando sua relação com o desenvolvimento do autocuidado e com a adoção de práticas saudáveis no cotidiano dos alunos (Brasil, 2018). Assim, a abordagem da saúde nas aulas de Educação Física pode ocorrer por meio da aptidão física relacionada à saúde, funcionando como instrumento de conscientização e transformação de atitudes, com vistas ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes (Zancha et al., 2013).

FORMAÇÃO DOCENTE E O USO DE TECNOLOGIAS NO ENSINO DA SAÚDE

Ao longo da trajetória da Educação Física escolar no Brasil, diferentes concepções e abordagens pedagógicas marcaram seu desenvolvimento, influenciando diretamente a formação docente e as práticas pedagógicas (Darido, 2023). Essas transformações evidenciam que a área é construída historicamente, sendo constantemente ressignificada a partir das demandas sociais e educacionais.

Nesse sentido, pensar a formação de professores a partir da perspectiva do letramento corporal implica compreender a Educação Física como uma prática que vai além do desenvolvimento de habilidades motoras. Trata-se de reconhecê-la como uma prática social, cultural e educativa, articulada à linguagem e à cultura corporal, favorecendo a formação de sujeitos críticos e capazes de intervir em seu contexto (Diegues, 2020).

Paralelamente a essas discussões, o avanço das tecnologias da informação e comunicação tem impactado significativamente o campo educacional. Essas tecnologias vêm se desenvolvendo de forma contínua, assumindo um papel cada vez mais presente na sociedade e influenciando diferentes dimensões da vida social. No contexto escolar, sua inserção amplia as possibilidades de construção do conhecimento, favorecendo práticas pedagógicas mais dinâmicas e conectadas à realidade dos estudantes (Rosa e Cecílio, 2010).

Além disso, os estudantes pertencentes à chamada geração digital estão inseridos em um contexto marcado pela presença constante dessas tecnologias em suas vidas. Diante disso, torna-se necessário incorporar tais recursos às práticas pedagógicas, de modo a potencializar o engajamento e a aprendizagem dos alunos (Simões e Gouveia, 2009).

Diante desse cenário, torna-se pertinente a adoção de estratégias metodológicas inovadoras, como o uso de aplicativos pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem. A proposta de criação de um aplicativo, como produto desta pesquisa, surge como uma possibilidade de auxiliar o professor na mediação dos conteúdos relacionados ao corpo e à saúde, respeitando as especificidades da infância e dialogando com os interesses dos estudantes.

Dessa forma, a proposta se alinha aos princípios da interdisciplinaridade, da ludicidade e da inclusão digital, contribuindo para o fortalecimento da prática pedagógica na Educação Física.

CONCLUSÃO

Ao longo das reflexões construídas neste ensaio, torna-se possível compreender o letramento corporal como um elemento fundamental para ressignificar a Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ampliando seu papel para além do desenvolvimento motor e aproximando-a de uma perspectiva mais integral de formação humana.

Nesse percurso, evidencia-se que a escola se configura como um espaço privilegiado para a construção de hábitos saudáveis e para o desenvolvimento da consciência corporal, especialmente na infância. Nesse cenário, a atuação do professor de Educação Física ganha centralidade, uma vez que suas escolhas pedagógicas podem favorecer experiências significativas, capazes de promover a autonomia, criticidade e uma relação mais consciente dos estudantes com o próprio corpo.

Ao mesmo tempo, o diálogo com a BNCC e com a concepção ampliada de saúde reforça a necessidade de práticas pedagógicas que ultrapassem a lógica da execução de movimentos, incorporando dimensões como autoconhecimento, autocuidado e o bem-estar. Trata-se de um movimento que contribui para a formação de sujeitos mais ativos, conscientes e envolvidos com a própria saúde ao longo da vida.

Outro ponto que se destaca diz respeito à formação docente, que precisa acompanhar essas transformações, possibilitando que o professor compreenda a Educação Física como prática social, cultural e educativa. Nesse

contexto, o uso das tecnologias da informação e comunicação pode ser compreendido como um recurso que, quando bem utilizado, contribui para potencializar as práticas pedagógicas e aproximá-las da realidade dos estudantes.

Diante dessas reflexões, reforça-se a importância de uma Educação Física comprometida com a formação integral dos sujeitos, que valorize o corpo como linguagem, experiência e construção cultural. Trata-se de compreender o movimento para além da sua execução, como forma de produzir sentidos, ampliar as possibilidades e fortalecer uma relação mais consciente, crítica e autônoma com o próprio corpo e com a própria saúde.

Assim, este ensaio não se apresenta como um ponto final, mas como um convite à reflexão e à construção de novos diálogos, reconhecendo que pensar a Educação Física, o letramento corporal e a promoção da saúde é um processo de constante ressignificação, construído nas práticas, nas experiências dos sujeitos e nos diferentes contextos educativos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 13 jun. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional da Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1, p. 44-46. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>.Acesso em: 19 set. 2025.

BRASIL. **Ministério da Saúde**. 2018. Disponível em:<http://portal-ms.saude.gov.br/>. Acesso em: 23 jul. 2025.

DARIDO, Suraya. **Educação Física Escolar: Questões e Reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2023.

DIEGUES, Débora Cristina Keller. **A perspectiva do Letramento Corporal e Possibilidades para a formação docente.** Revista Brasileira de Estudos pedagógicos, Brasília, v.101, n.258, 2020. Disponível em: https://rebep.mec.gov.br/index.php/rebep/article/view/1131. Acesso em: 08 jul. 2025.

MELO, Adriele de Nascimento; NUNES, Natália Macedo; NOGUEIRA, Pedro Henrique Silvestre; MARTINS, Rafael Moreira. **Letramento Corporal no Brasil: uma revisão dos estudos associados à Educação Física.** Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineira, v.4, 2025.

PINTO, Agnes Caroline Souza; SCOPACASA, Lígia Fernandes; BEZERRA, Luiza Luana de Araújo Lira; PEDROSA, Jefferson Vital; PINHEIRO, Patricia Neyva da Costa. **Uso de tecnologias da informação e comunicação na educação em saúde de adolescentes: revisão integrativa**. Revista de Enfermagem UFPE online, Recife, v. 11, n.2, 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.

SILVA, Sidney Pitta, GONZALEZ, Fernando Jaime. **Ética e Pesquisa em educação: contextos e possibilidades.** In: SILVA, Sidney Pitta da; FISCHER COSENTTIN, São Leopoldo: Oikos, 2020.

O Protagonismo Da Gestão Escolar Como Ponto Decisivo Para O Sucesso E O Fracasso Da Educação Física Na Escola

Matheus Guilherme Da Paixão De Paula
Carlos Rogério Ladislau

Introdução

A gestão escolar ocupa uma posição estratégica no interior da instituição educativa, sendo responsável por articular as políticas públicas com o cotidiano pedagógico. Em contextos escolares marcados por vulnerabilidade social, o papel da gestão torna-se ainda mais decisivo, uma vez que suas ações podem favorecer a transformação institucional e pedagógica. A direção escolar, situada no topo da uma cadeia administrativa, atua como o elo de ligação entre a comunidade, professores, funcionários e os alunos. Nesse cenário, observa-se que o protagonismo da gestão pode influenciar diretamente o funcionamento de diferentes componentes curriculares, incluindo a Educação Física, que em muitos momentos chega a ser negligenciada no ambiente escolar.

Como professor de Educação Física (EF) dessa instituição há cerca de 20 meses, pude presenciar e fazer parte de uma experiência em que a gestão escolar exerceu um papel fundamental na transformação significativa sofrida pela comunidade escolar da Escola Estadual Professor Paulo Freire – localizada da cidade de Pirapora – MG -, quando atua de maneira participativa, estratégica e humanizada. A experiência vivida na Escola, onde a chegada de uma nova diretora resultou em mudanças estruturais, pedagógicas e sociais, oferece um campo amplo para a análises que envolvam a gestão escolar como

agente de transformação. A Educação Física, enquanto disciplina curricular obrigatória, foi diretamente beneficiada, o que reforça ainda mais a necessidade de compreender os mecanismos pelos quais a atuação gestora favorece as atividades pedagógicas. Assim, esta pesquisa pretende contribuir para o debate sobre gestão democrática, qualidade da educação, valorização dos componentes curriculares (principalmente a EF), professores e demais funcionários na escola pública.

Atualmente, as atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física na escola abrangem todas as unidades temáticas previstas no currículo. Os alunos têm a oportunidade de vivenciar não apenas esportes, mas também outras práticas corporais, como jogos, danças, lutas e atividades de lazer. Essa abordagem amplia o repertório dos estudantes, superando o antigo modelo em que somente modalidades esportivas eram trabalhadas nas instituições de ensino. Assim, a Educação Física Escolar se torna mais inclusiva e diversificada, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos e valorizando diferentes formas de movimento e expressão corporal. Ressalta-se que essa metodologia só pôde ser implementada com a chegada e o apoio da nova gestão escolar, o que evidencia a relevância de investigar os fatores que possibilitaram tal transformação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96) foi um divisor de águas para a Educação Física, pois a estabeleceu como uma disciplina de mesma importância que as demais na educação básica. Essa nova posição se sustenta em seu potencial formativo e pedagógico, que se manifesta pelo trabalho com a cultura corporal de movimento.

Entretanto, mesmo com a implementação da lei que assegura a presença da Educação Física no currículo escolar, persistem tensões decorrentes da frequente

desvalorização da disciplina, da falta de infraestrutura adequada e a exclusão dos professores de Educação Física de decisões pedagógicas importantes para o aprendizado dos alunos e funcionamento escolar. Segundo Darido e Rangel (2005), quando os gestores demonstram real compromisso com o projeto pedagógico da escola, tendem a valorizar a EF, reconhecendo seu potencial formativo e promovendo investimentos na qualificação dos profissionais da área.

A qualidade da Educação Física escolar está profundamente ligada à forma como a gestão escolar se organiza e atua no cotidiano das instituições de ensino. É imprescindível que a gestão assuma um papel propositivo e articulador, garantindo condições reais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas.

Diante do exposto, fortalece ainda mais a importância de compreender como a gestão escolar pode atuar como catalisadora de transformações pedagógicas, especialmente no que se refere à valorização da Educação Física no ambiente escolar. A análise dessa experiência poderá fornecer informações valiosas sobre como a gestão escolar pode promover a equidade curricular e a valorização de todos os componentes educativos, consolidando a Educação Física como elemento fundamental na formação integral dos estudantes.

ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA E FUNÇÃO DA GESTÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) estabelece que a escola pública deve organizar-se em consonância com os princípios da autonomia, da gestão democrática e da participação comunitária (BRASIL, 1996). Essa organização pressupõe uma estrutura interna composta por instâncias como

direção, coordenação pedagógica, conselhos escolares, grêmios estudantis e demais órgãos colegiados.

Segundo Veiga (2003), a gestão escolar moderna exige uma estrutura flexível, capaz de promover a integração entre os diversos setores da escola e adaptar-se às especificidades dos territórios em que está inserida. Em sua concepção, a gestão não deve ser vista apenas como uma função técnica, mas como um espaço de diálogo permanente, de construção coletiva e de mediação entre saberes, práticas e contextos.

Figura 1 – Estrutura organizacional da escola



(Fonte: Elaboração própria com emprego de IA, 2025)

A função da gestão, nesse sentido, é garantir condições para que o projeto político-pedagógico da escola (PPP) seja efetivado. Isso inclui planejar, coordenar, acompanhar e avaliar as ações educativas de forma participativa e dialógica. Conforme destaca Lück (2009), a atuação da gestão escolar é fundamental para promover a

articulação entre as diferentes atividades da escola, transformando os objetivos e as diretrizes das políticas educacionais em ações concretas no cotidiano da sala de aula e da instituição.

GESTÃO ESCOLAR: CONCEITOS, FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS

A gestão escolar é um campo estratégico e multidimensional da educação, que articula de forma integrada as dimensões pedagógica, administrativa, financeira, política e sociocomunitária. Superando uma visão puramente técnica e burocrática, a gestão escolar se afirma como um pilar para a efetivação do direito à educação de qualidade.

De acordo com Vitor Henrique Paro (2012), a administração escolar deve ser compreendida como uma atividade-meio, cuja finalidade essencial é viabilizar os fins da educação, notadamente a formação humana integral e a apropriação crítica do conhecimento. Como destaca o autor, "a administração escolar é uma atividade-meio, e como tal deve estar subordinada aos fins da educação" (PARO, 2012, p. 21). Essa perspectiva rompe com a tradição tecnicista, que focava em tarefas burocráticas, para posicionar a gestão como uma mediação ativa e intencional da prática educativa, garantindo as condições necessárias para o ensino e a aprendizagem.

Nessa mesma linha, José Carlos Libâneo (2010) enfatiza que a gestão escolar deve ser orientada pela articulação indissociável entre os princípios democráticos e a eficácia pedagógica. Isso significa conceber a escola como um espaço coletivo de produção do conhecimento, de diálogo e de construção da cidadania. Para o autor, uma gestão participativa não é apenas um ideal, mas uma

condição para a qualidade do trabalho escolar, pois envolve toda a comunidade na definição de objetivos e na tomada de decisões.

Ampliando essa discussão, Heloísa Lück (2009), outra referência fundamental na área, define a gestão escolar como um processo de mobilização e coordenação das ações e recursos da escola para atingir seus objetivos educacionais. Lück destaca a importância da liderança do gestor e do desenvolvimento de uma cultura de corresponsabilidade, onde o sucesso da escola é visto como um compromisso de todos. Ela também ressalta o papel do Projeto Político-Pedagógico (PPP) como o principal instrumento da gestão democrática, o documento que expressa a identidade, as metas e as estratégias da comunidade escolar.

É crucial destacar que o princípio da gestão democrática não é apenas uma diretriz teórica, mas uma determinação legal no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96), em seu Art. 3º, estabelece a "gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino" como um dos princípios fundamentais da educação nacional. Isso reforça a necessidade de participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou órgãos equivalentes.

Portanto, a gestão escolar contemporânea se baseia na autonomia pedagógica, na transparência dos processos, na corresponsabilidade e no compromisso com a equidade e a justiça social. Ela atua não apenas como condutora dos processos internos, mas como articuladora de políticas públicas, projetos pedagógicos inovadores e ações intersetoriais que envolvem a comunidade, as famílias e as redes de proteção social, conforme apontam Dourado e Oliveira (2017). Assim, a gestão torna-se um elemento chave para garantir a qualidade da educação,

especialmente em contextos de vulnerabilidade social, nos quais a escola se consolida como o principal equipamento público para a promoção de direitos e oportunidades.

LIDERANÇA EDUCACIONAL

A liderança educacional é uma dimensão central da gestão escolar e está diretamente relacionada ao papel do gestor como articulador, mobilizador e formador de equipes. Conforme Lück (2009) conceitua liderança educacional como a capacidade de orientar, acompanhar e influenciar a prática docente com vistas ao alcance dos objetivos pedagógicos da escola. Essa liderança deve ser distribuída, ou seja, compartilhada com professores, coordenadores, estudantes e comunidade escolar, de forma a garantir maior corresponsabilidade.

Libâneo (2010) ressalta que o gestor precisa liderar processos de desenvolvimento profissional docente, estimular a formação continuada, mediar conflitos e assegurar condições materiais e pedagógicas para o trabalho escolar. Em territórios de vulnerabilidade, essa liderança é ainda mais decisiva, pois pode ser o principal vetor de mobilização comunitária e resiliência institucional.

Logo é possível afirmar que a gestão escolar não é apenas um instrumento administrativo, mas uma prática político-pedagógica complexa, que articula currículo, pessoas, espaços e projetos coletivos. Em territórios marcados pela vulnerabilidade social, esse papel se torna ainda mais decisivo, uma vez que a escola representa um dos poucos espaços públicos de proteção, formação e emancipação.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

A gestão democrática da escola pública fundamenta-se em princípios teóricos que articulam educação, democracia e participação social. Segundo Paro (2012), a gestão democrática constitui-se como "um princípio que orienta as escolas públicas, embasado legalmente e que conta com categorias de participação no colegiado, sendo regido pela descentralização, autonomia, transparência e pluralidade".

Na perspectiva de Souza (2009), a democratização da gestão escolar configura-se como um processo político no qual os diferentes sujeitos da comunidade escolar identificam problemas, refletem sobre eles coletivamente e participam da tomada de decisões, contribuindo para o acompanhamento e a avaliação das ações realizadas. Este processo baseia-se no diálogo e no entendimento de que existem especificidades técnicas que demandam a participação de diferentes segmentos da comunidade escolar.

A gestão democrática, como defendem Paro (2012), Lück (2009) e Libâneo (2010), exige a construção de relações horizontais, transparentes e participativas. A figura do gestor deve ser repensada à luz do compromisso ético com a justiça social, com a valorização docente, com a escuta dos estudantes e com a transformação da realidade escolar.

MARCOS LEGAIS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

As leis brasileiras estabelecem um conjunto grande de normas e diretrizes para a implementação da gestão democrática nas escolas públicas. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso VI, consagra a "gestão

democrática do ensino público, na forma da lei" como um dos princípios fundamentais do ensino brasileiro.

A LDB 9.394/96, em seus artigos 14 e 15, detalha os mecanismos de implementação da gestão democrática. O artigo 15 estabelece que "os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público".

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) dedicou especial atenção à gestão democrática, estabelecendo na meta 19 o objetivo de "assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar". Esta meta articula oito estratégias específicas, incluindo a formação de conselheiros, a implementação de políticas de autonomia e a definição de normas democráticas para o acesso à gestão educacional.

A Educação Física em Contexto de Vulnerabilidade

A Educação Física Escolar, quando inserida em contextos de vulnerabilidade social, transcende a mera prática de atividades físicas e se revela um potente instrumento de transformação social e formação para a cidadania. Em realidades marcadas por desigualdades e pela negação de direitos, essa disciplina enfrenta desafios complexos que perpassam as esferas estrutural, pedagógica e social. No entanto, ao assumir uma abordagem crítica e reflexiva, a Educação Física pode se consolidar como um espaço de resistência, resiliência e construção de novos horizontes para crianças e jovens de periferia.

Os desafios estruturais impostos às escolas em áreas de vulnerabilidade social são o primeiro grande obstáculo para uma atuação pedagógica significativa. A precariedade de instalações, como a falta de quadras poliesportivas cobertas, e a escassez de materiais didático-pedagógicos básicos, como bolas e cones, limitam drasticamente as possibilidades de ensino. Essa carência material não é apenas um entrave técnico, mas um reflexo da desigualdade social que se materializa no ambiente escolar. Conforme aponta Castellani Filho (1999), a ausência de políticas públicas eficazes que garantam o esporte e o lazer como direitos sociais contribui para a marginalização da Educação Física no currículo, relegando-a a uma posição secundária.

Do ponto de vista pedagógico, o desafio reside em superar uma prática meramente tecnicista e esportivista, que historicamente marcou a área. Em contextos de vulnerabilidade, um modelo que valoriza apenas o alto rendimento e a competição excludente tende a reforçar sentimentos de fracasso e exclusão entre os alunos. Em contrapartida, uma abordagem que ampla e completa da cultura corporal de movimento, como defendem a abordagem crítico-superadora da EF (SOARES et al., 1992), abre caminhos para uma prática mais inclusiva e significativa. Nesse sentido, Valter Bracht (1999) argumenta sobre a necessidade de a Educação Física ir além da simples aptidão física, buscando "desenvolver uma prática pedagógica que tenha como objeto de estudo a cultura corporal, entendida como um conjunto de práticas e discursos sobre o corpo e o movimento". Essa perspectiva permite que os alunos não apenas vivenciem jogos, danças, lutas e ginásticas, mas que também reflitam criticamente sobre seus sentidos e significados em diferentes contextos sociais e históricos.

Os desafios sociais, por sua vez, são intrínsecos à realidade dos estudantes e permeiam o cotidiano escolar. A violência urbana, a desestruturação familiar, o trabalho infantil e a exposição a diversas formas de privação são fatores que impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. A escola, e a aula de Educação Física em particular, pode se tornar um refúgio e um espaço de elaboração dessas vivências. Para tanto, é fundamental que o professor desenvolva uma sensibilidade para acolher as demandas dos alunos e mediar conflitos. Como propõe Darido et. Al. (2005), a dimensão atitudinal dos conteúdos da Educação Física, que envolve valores como respeito, solidariedade e cooperação, ganha centralidade. A autora defende uma abordagem que promova a noção de saúde para além do aspecto biológico, englobando o bem-estar social e emocional e a capacidade de enfrentar os desafios do cotidiano.

A Importância do Apoio da Gestão Escolar

Para que a Educação Física transcenda esses desafios e concretize seu potencial transformador, o apoio da gestão escolar (direção e coordenação pedagógica) é um fator absolutamente crucial. A atuação do professor, mesmo que qualificada e engajada, é severamente limitada pela falta de respaldo institucional e de uma gestão que a legitime e fortaleça. A gestão escolar atua como a principal articuladora entre o projeto pedagógico do professor e a realidade da comunidade escolar.

No âmbito estrutural, a gestão escolar atua como elo entre o pedagógico e o sistema educacional, ao reivindicar melhorias na infraestrutura junto às secretarias de educação, buscar recursos e otimizar a utilização do orçamento escolar para a aquisição de materiais. Uma direção que compreende o valor da

Educação Física não a vê como gasto, mas como investimento na formação integral dos alunos. Pedagogicamente, o apoio da coordenação é vital para integrar a Educação Física ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, promovendo projetos interdisciplinares e garantindo que a abordagem crítica da disciplina não seja uma iniciativa isolada, mas parte de uma visão educacional coesa. A gestão que valoriza essa área garante o tempo e o espaço para o planejamento do professor e incentiva a formação continuada.

Socialmente, a gestão escolar é o pilar que sustenta o professor no enfrentamento dos desafios mais complexos. Ao criar um clima organizacional acolhedor e seguro, e ao estabelecer canais de diálogo com as famílias e com a rede de proteção social (como Conselhos Tutelares e CRAS), a direção fortalece o papel da escola como espaço de proteção. Sem esse suporte, o professor de Educação Física pode se ver sobrecarregado e isolado ao tentar mediar conflitos e lidar com as duras realidades que os alunos trazem para a aula. Portanto, a gestão escolar não é apenas uma administradora de recursos, mas uma catalisadora do potencial pedagógico da escola, transformando a ação individual do docente em um projeto coletivo e sustentável.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E GESTÃO DEMOCRÁTICA

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é reconhecido como o principal instrumento da gestão democrática, por orientar as práticas escolares a partir de uma construção coletiva e participativa. Ele deve contemplar elementos como a missão institucional, o perfil da comunidade atendida, os dados sobre a aprendizagem, a articulação

com as famílias, os recursos disponíveis, as diretrizes pedagógicas e o plano de ação da escola.

Para Veiga (2003), o PPP articula três dimensões fundamentais da gestão escolar: a dimensão política, que trata da formação de cidadãos conscientes e críticos; a pedagógica, voltada para a organização dos processos de ensino e aprendizagem; e a administrativa, que garante as condições para que o projeto se realize. Dessa forma, o PPP não é apenas um documento formal, mas uma expressão do compromisso da escola com a transformação social e com a qualidade da educação.

PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA NO PPP

A participação da comunidade na elaboração do PPP constitui-se como elemento central da gestão democrática. Pesquisas demonstram que "a participação efetiva dos membros nas reuniões e deliberações do Conselho Escolar pesquisado, favorecendo o envolvimento democrático e participativo da comunidade nas decisões pertinentes à Gestão Escolar".

DIMENSÕES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A operacionalização da gestão democrática articula-se em múltiplas dimensões que se inter-relacionam na construção de uma escola efetivamente participativa. A dimensão administrativa possibilita a tomada de decisões através da elaboração de planos, programas e projetos por pessoas que conhecem a realidade escolar, contribuindo para que a comunidade participe democraticamente das decisões.

A dimensão financeira permite à escola adequar os recursos financeiros para a efetivação de seus planos e projetos, podendo ser total ou parcial conforme o grau de

autonomia concedido pelo sistema de ensino. A dimensão jurídica possibilita à instituição elaborar suas normas baseadas na legislação educacional, enquanto a dimensão pedagógica define o desenvolvimento e avaliação do projeto político-pedagógico, constituindo-se como a identidade e função social da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é notório que a gestão escolar, especialmente quando orientada pelos princípios da democracia, da participação e do compromisso com a equidade, exerce papel decisivo na consolidação de práticas pedagógicas transformadoras. A experiência vivida na Escola Estadual Professor Paulo Freire ilustra, de forma concreta, como a atuação sensível, estratégica e participativa de uma nova liderança escolar pode reconfigurar positivamente não apenas a estrutura física da instituição, mas também o seu projeto pedagógico e as relações sociais que a constituem.

A valorização da Educação Física nesse processo, tradicionalmente marginalizada no currículo escolar, é sintomática de uma gestão que compreende a centralidade do desenvolvimento humano integral. Ao garantir condições materiais, apoiar o planejamento docente e integrar a disciplina aos projetos institucionais, a gestão possibilita que a Educação Física assuma sua função formativa e crítica, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

A liderança educacional do gestor emerge, portanto, como uma peça-chave, responsável por criar uma cultura de corresponsabilidade, apoiar o desenvolvimento profissional dos docentes e garantir as condições necessárias para a superação dos desafios estruturais, pedagógicos e sociais. Sem o respaldo

institucional de uma gestão que compreende o valor da disciplina, o professor de Educação Física, por mais engajado que seja, encontra barreiras significativas para implementar uma prática pedagógica crítica e inclusiva.

A valorização da Educação Física é um reflexo direto dessa gestão, que, ao atuar como pilar de sustentação, não apenas fortalece uma disciplina, mas consolida o papel da escola como espaço de emancipação, cidadania e desenvolvimento humano integral.

Nesse sentido, evidencia-se que uma escola verdadeiramente inclusiva e emancipadora depende de uma gestão escolar que transcenda a mera administração de rotinas, assumindo-se como agente articulador de sujeitos, saberes, territórios e esperanças.

REFERÊNCIAS

BOLÍVAR, Antonio. **Liderança educativa, cultura e gestão da escola.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física escolar.** Revista CEDES, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e educação física**. Revista CEDES, Campinas, v. 19, n. 48, p. 53-68, 1999.

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

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica.** 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Gestão democrática da educação: atuais perspectivas e desafios.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 21, p. 25-40, jan./jun. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2010.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

OLIVEIRA, Carla Cristina Vieira de; CASTRO, Eliana Maria da Silva. A importância do projeto político-pedagógico como instrumento de gestão democrática na escola pública. **Revista Gestão Educacional (RegÆ),** Santa Maria, v. 7, n. 13, p. 65–77, jul./dez. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/13757. Acesso em: 06 jul. 2025.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **A gestão democrática como política e como prática: dilemas e desafios**. In: SOUZA, Â. R. de (org.). Gestão escolar democrática: desafios e possibilidades. Salvador:EDUFBA, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro**. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 16. ed. Campinas: Papirus, 2003. Disponível em:

https://core.ac.uk/download/pdf/30355359.pdf. Acesso em: 06 jul. 2025.
VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico segundo Ilma Veiga**. Disponível em: https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/01/PPP-segundo-Ilma-Passos.pdf. Acesso em: 06 jul. 2025.

DOCÊNCIA INCLUSIVA EM MOVIMENTO: A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Naó Carlos Barbosa Rocha
Carlos Rogério Ladislau

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de Educação Física representa um desafio significativo para os sistemas de ensino, especialmente no contexto da educação básica. Estudos recentes indicam que, embora haja avanços, ainda existem lacunas na formação docente e na implementação de práticas pedagógicas eficazes para atender às necessidades desses alunos.

Segundo Rêgo et al. (2025), apesar da crescente atenção ao tema, há uma necessidade de aprofundamento nas estratégias metodológicas que favoreçam a participação plena dos estudantes com (TEA) nas atividades físicas escolares.

No cenário da Educação Física, pesquisas apontam que os processos formativos são cruciais para a efetivação da inclusão escolar. Barreto, Silva e Souza (2023) destacam que a percepção dos docentes sobre as necessidades dos alunos com deficiência influencia diretamente a qualidade da intervenção pedagógica, sendo essencial que os profissionais estejam capacitados para adaptar suas práticas às especificidades desses estudantes.

A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) reforça esse compromisso ao assegurar o direito à educação

inclusiva para pessoas com deficiência em todos os níveis e modalidades de ensino, incluindo o atendimento educacional especializado. Além disso, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012) reconheceu o autismo como deficiência, garantindo direitos específicos, como a inclusão no ensino regular e o suporte pedagógico adequado.

Essas normas destacam que a formação docente deve contemplar, de forma efetiva, a capacitação para intervenção inclusiva nas diversas áreas curriculares, incluindo a Educação Física, a qual possui particularidades que exigem atenção especial no planejamento de atividades que envolvem interação social, expressão corporal e coordenação motora.

Diante desse cenário, o presente ensaio tem como objetivo refletir os desafios e possibilidades da inclusão do aluno com (TEA) nas aulas de Educação Física no ensino regular.

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE UM PROFESSOR: UM BREVE RELATO

Toda a minha formação acadêmica foi realizada na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Escolhi o curso de Licenciatura em Educação Física por me identificar com a área da docência. Embora hoje esteja atento ao risco de romantizar a ação docente como exercício de sacerdócio[1], carreguei comigo desde cedo a "vocação" para ser professor, característica que moldou minha trajetória. Estudei entre os anos de 2012 a 2016, concluindo minha graduação em dezembro de 2016. Como aluno de uma instituição pública de ensino superior,

minha trajetória de formação também foi atravessada por uma grande greve universitária, que adiou em seis meses a conclusão do curso.

Minha primeira experiência profissional foi marcante: atuei na área da Educação Especial, na APAE da minha cidade natal, Monte Azul - MG. Esse primeiro contato com a prática docente foi extremamente significativo. Trabalhar com alunos com diferentes deficiências ampliou minha sensibilidade humana e meu olhar sobre as particularidades do processo de ensino e aprendizagem. Aprendi a lidar com as adversidades e a importância de uma abordagem respeitosa e empática, o que contribuiu profundamente para minha formação como professor.

Desde então, atuei em diversas escolas estaduais de Minas Gerais, especialmente no Norte do estado — de Montes Claros até a região de Monte Azul, incluindo escolas da zona rural. Esse contato com diferentes realidades escolares me proporcionou uma visão ampliada da educação, sobretudo ao observar as especificidades dos estudantes da zona rural, cujas vivências e desafios são bastante distintos daqueles que vivem nos grandes centros urbanos.

Construí minha experiência atuando em todos os níveis de ensino: da Educação Infantil, passando pelos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, até o Ensino Médio. Essa vivência permitiu compreender melhor as necessidades e características de cada faixa etária, contribuindo para o aprimoramento das minhas práticas pedagógicas.

Meu ingresso efetivo na carreira do magistério na rede estadual se deu por meio do primeiro concurso que prestei, em 2017. Embora tenha ficado classificado fora do número de vagas, atuei como professor contratado (designado), o que me proporcionou uma experiência dinâmica, mas também desafiadora, já que frequentemente mudava de escola e de turmas a cada ano letivo. Essa rotatividade dificultava a continuidade do trabalho pedagógico, especialmente o acompanhamento dos alunos ao longo do tempo[2].

Foi apenas em 2023 que consegui aprovação dentro do número de vagas do concurso público da minha região, na área de Educação Física. Tomei posse no ano de 2024, em uma cidade vizinha à minha, onde estou lotado atualmente.

Ao longo dos anos de atuação, percebi um crescimento significativo na matrícula de alunos com TEA nas escolas regulares. Essa realidade me despertou uma preocupação: como lidar de forma adequada com esses estudantes e propiciarmos, a eles, uma ação inclusiva, especialmente nas aulas de Educação Física, sem termos tido, durante a formação inicial, a devida preparação para isso? Muitas vezes, senti-me inseguro por não saber exatamente como atender de forma efetiva às necessidades desses alunos.

Foi a partir desse incômodo que conheci o Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Logo me identifiquei com a proposta do programa, principalmente por acreditar na importância da formação continuada e na valorização da minha atuação docente.

Desde a primeira disciplina cursada — Problemáticas da Educação Física — tive contato com as reflexões de Paulo Freire (1987), especialmente sobre a problematização da realidade e a ação transformadora. Essas provocações ajudaram a estruturar a problemática da minha intervenção de pesquisa: a inclusão efetiva de alunos com TEA nas aulas de Educação Física.

Essa questão representa uma *situação-problema* concreta, vivida diariamente no meu contexto de trabalho. Por isso, minha motivação em superá-la é pessoal, profissional e profundamente ligada ao desejo de promover uma educação mais justa e inclusiva.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO FÍSICA

O (TEA) é caracterizado por desafios na comunicação social, interação e comportamentos restritos/repetitivos, com manifestações heterogêneas que demandam intervenções pedagógicas personalizadas (Pereira et al., 2019), essa condição apresenta uma ampla variabilidade de manifestações, o que exige abordagens pedagógicas diferenciadas no contexto escolar, particularmente nas aulas de Educação Física.

Estudos recentes têm demonstrado que crianças com TEA frequentemente enfrentam desafios significativos em ambientes educacionais convencionais, especialmente devido a características como hipersensibilidade sensorial, dificuldades motoras e necessidade de rotinas estruturadas (Pereira et al., 2019). Esses aspectos podem comprometer sua participação efetiva nas atividades físicas escolares, tornando essencial a implementação de estratégias pedagógicas adaptadas.

Em sentido semelhante, a pesquisa de Andrion et al., (2024) destacam que os maiores desafios relatados pelos professores de Educação Física envolvem a adaptação da comunicação e a promoção da interação social do aluno autista com os colegas da turma, evidenciando a dificuldade de elaboração de estratégias pedagógicas que respeitem as peculiaridades do aluno com TEA sem desconfigurar o objetivo da aula.

Nesse cenário, Pereira et al. (2019) destacam a importância de intervenções baseadas em evidências para promover a inclusão de alunos com TEA. Entre as estratégias mais eficazes, os autores citam o uso de sistemas alternativos de comunicação, como o Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS), que facilitam a compreensão de instruções e regras; a implementação de atividades lúdicas e cooperativas, que estimulam a interação social e o desenvolvimento motor; a criação de ambientes previsíveis e estruturados, que reduzem a ansiedade e promovem a participação; e a adaptação de materiais e espaços físicos para atender às necessidades sensoriais específicas.

A pesquisa de Pereira et al. (2019) revela, ainda, que a formação continuada de professores é um fator crucial para o sucesso da inclusão. Os educadores que recebem capacitação específica sobre TEA demonstram maior confiança e competência na elaboração de atividades adaptadas, criando assim ambientes mais acolhedores e eficazes para a aprendizagem.

Esse posicionamento é referendado no trabalho de Andrion et al. (2024), no qual as autoras alertam para as deficiências na formação inicial de professores de

Educação Física destacando a urgência de ações de formação continuada e a oferta de materiais de apoio metodológico que deem suporte aos professores na elaboração de aulas efetivamente inclusivas.

Há que se destacar, ainda, a importância da colaboração entre todos os atores da comunidade escolar - incluindo professores, familiares e profissionais de saúde – para desenvolver abordagens integradas que atendam às necessidades individuais de cada aluno com TEA (Pereira et al., 2019). Essa perspectiva multidimensional é essencial para garantir que a Educação Física escolar cumpra seu papel no desenvolvimento integral desses estudantes.

DESAFIOS E AVANÇOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A inclusão escolar na educação básica tem sido um dos temas centrais das políticas educacionais contemporâneas, pautada na premissa de garantir o direito de todos os alunos, independentemente de sua condição, de ingressar e permanecer na escola regular (Brasil, 2015). Nesse contexto, a inclusão é entendida como um processo de transformação das práticas pedagógicas e organizacionais para garantir a participação efetiva de alunos com necessidades educacionais especiais, como aqueles com (TEA).

Entre os avanços mais importantes, destacamos a institucionalização da educação inclusiva por meio de marcos legais, como a Lei Brasileira de Inclusão, (Brasil, 2015), que visa promover a equidade e eliminar barreiras à aprendizagem e à participação escolar. Além disso, a elaboração de materiais didáticos, a formação

especializada de professores e o fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) representam progressos importantes para o processo inclusivo (Brasil, 2011).

Por outro lado, persistem desafios relevantes que dificultam a concretização plena da inclusão na educação básica. Dentre eles, Camargo et al. (2020) destacam a formação insuficiente dos professores para lidar com a diversidade, a escassez de recursos pedagógicos adaptados e falta de apoio institucional das escolas. Esses obstáculos comprometem não só o acesso, mas sobretudo a permanência e a aprendizagem efetiva dos alunos com necessidades específicas.

Além disso, a inclusão ainda enfrenta resistências culturais e sociais que influenciam as práticas educativas, refletindo preconceitos e desinformação acerca das deficiências e transtornos como o TEA (Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020). Para superar essas barreiras, torna-se imprescindível a articulação entre políticas públicas, formação docente qualificada e o desenvolvimento de metodologias pedagógicas inclusivas que respeitem as singularidades dos estudantes.

Assim, o processo de inclusão na educação básica é dinâmico e multifacetado, exigindo esforços contínuos e integrados para promover não apenas o acesso, mas a participação ativa e o sucesso escolar dos alunos com necessidades especiais.

PRODUÇÃO DO PROEF ACERCA DO TEMA INCLUSÃO – ABORDAGEM INICIAL

O Programa de Mestrado em Educação Física em Rede Nacional - ProEF tem se constituído em um espaço privilegiado para a produção técnica, científica e pedagógica visando ao enfrentamento dos desafios postos para a Educação Física no dia a dia da escola, dentre os quais a questão da inclusão tem emergido como notável destaque.

Realizando uma busca manual no portal de produções intelectuais do Programa (https://www.fct.unesp.br/#!/pos-graduacao/-educacao-fisica/producoes-intelectuais7933/), foi possível identificar trabalhos voltados à temática da inclusão, com atenção especial aos alunos com TEA. Apesar de ser um programa recente, com apenas seis anos de funcionamento, observa-se um compromisso crescente com as questões relacionadas à inclusão nas aulas de Educação Física.

Entre os trabalhos encontrados, muitos tratavam da inclusão de forma ampla, abordando diferentes deficiências e necessidades educacionais especiais no contexto da Educação Física escolar. No entanto, quatro estudos abordavam especificamente a inclusão de alunos com TEA. Dentre esses, dois realizaram um diagnóstico inicial das percepções de professores sobre suas competências e dificuldades em promover a inclusão de estudantes com autismo. Essa etapa diagnóstica revelou-se fundamental para compreender os principais entraves enfrentados no cotidiano escolar e serviu de base para a construção de propostas de intervenções.

Apesar das abordagens distintas, os quatro trabalhos apresentavam um ponto em comum: o foco na elaboração de propostas de ações pedagógicas voltadas à efetivação da inclusão de alunos com TEA nas aulas de

Educação Física. Tais propostas buscaram ir além da identificação de dificuldades, propondo soluções práticas e contextualizadas para assegurar a participação desses alunos de forma significativa, respeitando suas especificidades e promovendo o engajamento nas atividades.

A análise da produção disponível evidência que, embora existam iniciativas relevantes dentro do ProEF, a quantidade de estudos e materiais educacionais dedicados diretamente ao público com TEA ainda é limitada. Isso reforça a necessidade de que o programa amplie o incentivo à produção científica voltada a essa temática, bem como facilite a sistematização e a divulgação dos materiais já produzidos. Ao fomentar iniciativas institucionais que priorizem a inclusão, o ProEF pode fortalecer ainda mais a qualificação da prática docente e a construção de ambientes escolares mais inclusivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física configura-se como um campo desafiador, porém essencial para a consolidação de uma educação democrática, acessível e inclusiva. Ao longo deste ensaio, foi possível refletir sobre a complexidade que envolve esse processo, especialmente no que diz respeito à preparação do professor frente às demandas específicas desses estudantes. A insegurança ao lidar com alunos com TEA revela uma lacuna importante na formação inicial, que nem sempre contempla os conhecimentos e as competências necessárias para uma prática pedagógica inclusiva.

A presença crescente de alunos com TEA nas escolas regulares exige mais do que “boa vontade”: demanda um olhar atento, planejamento pedagógico diferenciado, sensibilidade às singularidades e, sobretudo, um compromisso ético com o direito de todos os estudantes à aprendizagem, ao desenvolvimento pleno e à participação ativa nas atividades escolares, compromisso esse que não pode ser imputado apenas ao professor como indivíduo, mas que precisa ser assumido institucionalmente pelo Sistema Escolar de forma orgânica e articulada.

Embora os avanços na educação inclusiva sejam inegáveis — especialmente no que se refere ao reconhecimento legal e à ampliação do acesso ao ensino regular —, ainda persistem desafios significativos, como a escassez de recursos didáticos adaptados, a falta de formação continuada com foco na inclusão, a necessidade de articulação entre os diferentes profissionais envolvidos no processo educacional e a ação efetiva do poder público no sentido de assegurar condições objetivas para que trabalho docente seja inclusivo e eficiente.

Nesse contexto, a produção acadêmica do ProEF, apesar de ainda incipiente em relação à inclusão de alunos com TEA nas aulas de educação física, sinaliza caminhos promissores. As pesquisas encontradas apontam para a importância de propostas que ultrapassem o diagnóstico dos problemas e avancem na elaboração de soluções concretas, aplicáveis e alinhadas à realidade das escolas públicas. É fundamental que esse movimento continue e se amplie, contribuindo com a qualificação da prática docente e com o fortalecimento de uma cultura pedagógica mais equitativa.

REFERÊNCIAS

ANDORIN, Patrícia Rossi; SANTOS, Sabrina Hermann dos; VAN MUNSTER, Mey de Abreu; COSTA, RESENDE, Maria da Piedade. Transtorno do espectro autista e Educação Física escolar: Revisão sistemática de literatura. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, Marília-SP, v.22, n.1, p. 175-94, 2021. DOI: 10.36311/2674-8681.2021.v22n1.p175-194.

BARRETO, A. C.; SILVA, M. R. da; SOUZA, V. de F. M. de. Formação docente e inclusão: professores de Educação Física e olhares sobre estudantes com necessidades especiais. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 17, p. e3898065, 2023.
DOI: https://doi.org/10.14244/198271993898

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 249, p. 2, 28 dez. 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 127, p. 2, 7 jul. 2015.

CAMARGO, Síglia Pimentel Höher; SILVA, Gabrielle Lenz Da; CRESPO; Renata Oliveira; OLIVEIRA Calleb Rangel De; MAGALHÃES, Suelen Lessa. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, n.36, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-4698214220

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

KRENTZ, Lúcio. Magistério: vocação ou profissão? **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.3, p. 12-16, julho 1986. Disponível em https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/41202 Acesso em 19/05/2026.

PEREIRA, S. A. et al. Educação Física escolar para crianças com Transtorno do Espectro Autista: contribuições para professores(as) de Educação Física. **Saber Acadêmico**, Presidente Prudente, n. 28, p. 2-15, jul./dez. 2019. Disponível em: https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20200904093818.pdf Acesso em 19/05/2026.

REGO, M. do S. A et al. A inclusão do aluno autista nas aulas de Educação Física no Ensino Básico: revisão sistemática**. SciELO Preprints**, 2025. https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.10997

SILVA, Amanda Moreira da; MOTTA, Vânia Cardoso. O precariado professoral e as tendências de precarização que atingem os docentes do setor público. **Roteiro**. Joaçaba, v.44, n.3, e20305, jan/dez 2019. DOI: https://doi.org/10.18593/r.v44i3.20305

WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; ZANON, Regina Basso. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, n.24, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-35392020217841

PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO E DIVERSIFICAÇÃO CURRICULAR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA – UMA APROXIMAÇÃO ENTRE A PEDAGOGIA DA RUA E AS APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

Natália Siega da Silva
Frederico Sander Mansur Machado

INTRODUÇÃO

A prática pedagógica na Educação Física Escolar, frequentemente, se depara com uma marcante dissonância entre os conteúdos formalmente propostos e as experiências, os saberes prévios e as preferências dos estudantes. Essa lacuna configura um problema pedagógico relevante, uma vez que a a supressão das perspectivas e anseios dos alunos, como ponto de partida nos processos de ensino e aprendizagem, inviabiliza o desenvolvimento de uma aprendizagem verdadeiramente autônoma e significativa. A mobilização ativa dos estudantes é, portanto, imprescindível para que ocorra um ingresso efetivo na significação do conhecimento, etapa fundamental para a concretização da aprendizagem, como aponta Paulo Freire (1987).

Nesse contexto, este ensaio propõe uma análise aprofundada das estratégias para a diversificação do currículo de esportes nas aulas de Educação Física, buscando promover a autonomia e a participação ativa dos alunos, sem recorrer a métodos de negociação, punição ou premiação. A relevância deste estudo reside na busca por alternativas à hegemonia de determinados esportes, que não apenas empobrecem a experiência dos alunos, mas também podem gerar desinteresse e exclusão para aqueles que não se identificam com as práticas esportivas hegemônicas. Levanta-se, inclusive, a hipótese de que a

preferência dos alunos pelo futebol pode ser reflexo da falta de oportunidade de conhecerem e vivenciarem outras modalidades esportivas. Alternativamente, mesmo ao serem expostos a essa diversidade, é possível que persistam em sua escolha pelo futebol, o que também será um ponto de investigação para a compreensão das dinâmicas de preferência e participação.

As experiências como docente na rede pública de ensino produzem um confronto direto com essa dificuldade de articulação entre o currículo formalmente proposto e as reais preferências e saberes dos alunos. Na experiência docente, o desinteresse parece surgir quando aquilo que se pretende ensinar não se conecta com as vivências dos alunos, vivências estas, não raras vezes, restritas ao futebol. É desse ponto de tensionamento encontrado na prática docente que emerge a motivação para buscar caminhos para uma Educação Física mais engajadora, inclusiva e significativa para todos. Nesse sentido, busca-se caminhar com Freire (1996), ao compreender que a aprendizagem só se torna significativa quando se enraíza nas vivências dos educandos e promove a construção crítica do conhecimento. É a partir dessa inquietação que o presente ensaio reflexivo e investigativo é proposto.

DESENVOLVIMENTO

Historicamente, o futebol tem ocupado um espaço privilegiado nas aulas de Educação Física no Brasil, muitas vezes em detrimento de outras manifestações da Cultura Corporal de Movimento. Essa hegemonia curricular, conforme discutido por Souza (2021), impacta a diversificação e limita as experiências dos estudantes. De fato, em alguns casos, a escola assumiu o ensino do esporte praticamente como única estratégia pedagógica a ser

desenvolvida nas aulas de Educação Física, mesmo sem estrutura física e material para tanto. Bracht (2002) complementa que, apesar de existir um amplo leque de conteúdos no âmbito da Cultura Corporal de Movimento, o que vem sendo desenvolvido na escola, majoritariamente, é a aprendizagem do esporte, exclusivamente em relação aos outros temas.

Essa limitação curricular não apenas empobrece a experiência dos alunos, mas também pode gerar desinteresse e exclusão para aqueles que não se identificam com as práticas esportivas hegemônicas. O esporte, assim, tornou-se o conteúdo dominante da Educação Física, fazendo com que os diversos sentidos das outras atividades, fossem pouco explorados como conteúdo escolar. Darido (2002) já criticava que "geralmente são as mesmas modalidades esportivas, repetidas para todos os alunos, independente da faixa etária, ecoando ano após ano sem alterações". A esportivização iniciou-se na década de 1950, com o Método Desportivo Generalizado, atingindo seu auge a partir da década de 1970, quando predominava a associação direta entre Educação Física e esportes (Nunes; Perfeito; Chame, 2016). Para Kunz (1999), o esporte é fruto da sociedade industrial moderna e é aceito como um saber inquestionável e evidente, sem transformações didáticas que o possam problematizar. Superar essa cultura exclusivista do esporte na Educação Física (prioritariamente o futebol), é um desafio.

Outro fator crucial para a consolidação da soberania do futebol é a influência da mídia, especialmente a televisiva. Smoute, Gomes e Coutinho (2017) analisaram o programa Globo Esporte e constataram que, em média, 78,7% das notícias estavam vinculadas ao futebol, enquanto apenas 21,3% se relacionavam aos demais esportes. Essa predominância

midiática do futebol, que se traduz em um notório poder de movimentação das massas, não é meramente informativa, mas incorpora valores políticos e interesses econômicos, especialmente o consumismo (Smoute; Gomes; Coutinho, 2017). A mídia atua como um forte meio de fomento ao consumo de bens e produtos esportivos, e a imagem do atleta, elevada ao status de ídolo-herói, torna-se um símbolo de consumo e ascensão social, embora essa narrativa frequentemente desconsidere a parcela significativa de sujeitos explorados pelo mercado do futebol sem alcançar o alto rendimento (Smoute; Gomes; Coutinho, 2017). A vinculação com o esporte de alto rendimento — marcado por interesses midiáticos, políticos e comerciais — é, muitas vezes, incorporada de forma acrítica ao ambiente escolar, o que dificulta aos alunos a distinção entre o esporte espetáculo e aquele com finalidade pedagógica (Betti, 2002; Smoute; Gomes; Coutinho, 2017). A Educação Física Escolar, nesse cenário, é influenciada por essa abordagem midiática (Betti, 2002), o que é substancial para a atuação docente, pois exige que o professor problematize essa realidade com os alunos.

Tais condições se atrelam ao entendimento do que González, Fensterseifer, Ristow e Glitz (2013) caracterizam como abandono do trabalho docente, uma forma de atuação profissional que, em linhas gerais, não apresenta grandes pretensões com suas práticas, visando apenas a ocupar os alunos com alguma atividade. Para Faria, Machado e Bracht (2012), o desinvestimento pedagógico manifesta-se pela ausência de uma intencionalidade didática e pela diminuição da intervenção do professor no processo de ensino-aprendizagem. Nesses momentos, o professor, por diversas razões, deixa de cumprir seu papel de mediador e incentivador de aprendizagens.

O abandono do trabalho docente, conforme González, Fensterseifer, Ristow e Glitz (2013), é percebido na prática como o famoso "rola-bola", onde o professor atua como um mero administrador de material didático, ou ainda como um compensador do tédio dos alunos provocado por outras disciplinas. Essa atuação docente é atravessada por diversas dimensões, combinando elementos macro (transformações na disciplina, política educacional) e micro (organização escolar, relação com o ambiente escolar) do universo social. A invisibilidade do conhecimento disciplinar é um ponto central nesse problema: mesmo quando os professores não abordam os conteúdos específicos da Educação Física, a gestão escolar e a comunidade não percebem essa lacuna, pois a disciplina é relegada a uma ideia vaga de cuidado do corpo orgânico e espaço compensador dos esforços intelectuais (González, Fensterseifer, Ristow & Glitz, 2013). Os gestores, em geral, não esperam grandes aprendizagens da Educação Física, e o bom professor, nesse contexto, é aquele que não falta, cumpre horário, controla os alunos e está disponível para outras demandas da escola, independentemente do que proponha em suas aulas. Essa cultura escolar com expectativas limitadas em relação à Educação Física facilita o abandono do trabalho docente e a perpetuação da hegemonia esportiva, sem a devida problematização ou diversificação do currículo.

Antunes e Betti (2020) aprofundam essa discussão, apontando que a dificuldade em coordenar o conteúdo das aulas de Educação Física com as experiências e saberes prévios dos estudantes impossibilita uma aprendizagem criativa, já que a mobilização do aluno é essencial para o ingresso na significação. A ausência de atratores, elementos que desencadeiam ou mantêm a mobilização, e a presença de ruídos que não são incorporados de forma construtiva, podem levar ao desinteresse e ao insucesso. A

pesquisa de Antunes e Betti (2020) foca em como a falta de uma proposta auto-organizada e a desconsideração das perspectivas dos estudantes podem minar a mobilização, essencial para a aprendizagem e para superar a passividade. Dessa forma, a hegemonia de conteúdos que não ressoam com os alunos, somada a práticas pedagógicas que não estimulam a autonomia, cria um ambiente propício ao desinvestimento e à invisibilidade do potencial transformador da Educação Física.

O Planejamento Participativo e a Aprendizagem Ativa

O planejamento participativo emerge como uma estratégia valiosa para descentralizar as decisões e envolver os alunos na construção e diversificação do currículo. Collier (2014) e Silva (2020) destacam o protagonismo, a responsabilidade e o pertencimento gerados pela participação na estruturação do currículo. Este planejamento é o contraponto ao desinvestimento pedagógico, pois exige a presença ativa e a escuta do professor. O planejamento participativo, conforme Maldonado e Neira (2022), potencializa experiências educativas pautadas em princípios democráticos, já que todos os sujeitos se envolvem efetivamente com as escolhas realizadas nas aulas.

Nesse contexto, para superar a passividade do ensino tradicional e o desinvestimento pedagógico, o aprendizado ativo surge como um novo paradigma para a oferta de educação de qualidade, colaborativa, envolvente e motivadora. Por meio dessas metodologias, os alunos tendem a participar ativamente das diversas fases do processo de ensino e aprendizagem. Diante do exposto, a utilização de métodos ativos poderá proporcionar a mudança de papel do estudante favorecendo a assunção de

responsabilidades por sua própria aprendizagem, demonstrando iniciativa para levantar questões significativas e buscar respostas por meio de diferentes estratégias (Marin et al., 2010). Portanto, o aluno deixa de ser um simples reprodutor de ideias e passa a se perceber como um sujeito crítico, capaz de engendrar reflexões e posicionamentos próprios.

Somado a isso, Venâncio e Sanches Neto (2023) destacam que o planejamento participativo na Educação Física Escolar é uma estratégia de posicionamento político dos próprios alunos. Ele permite que os estudantes tomem posse da aula e decidam juntos, tornando-se colaboradores ativos e corresponsáveis por seus processos de aprendizagem em parceria com os professores (Venâncio, 2020). Essa perspectiva, que favorece o pertencimento e a tomada de decisão coletiva, coaduna-se com a justiça social e a educação antirracista, sendo essencial para que os princípios curriculares sejam orientados por essas pautas (Venâncio; Sanches Neto, 2020). A adoção de um planejamento participativo, alinhado às diretrizes curriculares, contribui para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes e amplia sua capacidade de interagir criticamente com os conhecimentos escolares (Flor et al., 2020). As vivências e preferências dos alunos são valorizadas, o que se torna fundamental para conhecer as expectativas das turmas e elaborar um planejamento mais alinhado aos seus interesses e realidades.

A AUTONOMIA E A PARTICIPAÇÃO ATIVA

A autonomia e a participação ativa são eixos centrais para uma Educação Física que vai além da mera reprodução de movimentos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) ressalta a importância

de desenvolver a autonomia para a apropriação e utilização da Cultura Corporal de Movimento. Farias et al. (2019), discutem a ressignificação da prática pedagógica na Educação Física Escolar através da participação dos alunos na construção do planejamento, reconhecendo a dificuldade inicial dos estudantes em romper com o modelo de cópia. Bracht e Silva (2011) apontam para a necessidade de inovações pedagógicas que valorizem o ambiente concreto da escola e a importância do professor nesse processo.

A pesquisa de Aniszewski e Henrique (2023) destaca que a falta de habilidade (competência), a pouca diversificação dos conteúdos para além dos esportes coletivos mais conhecidos (competência/autonomia) e a ausência de oportunidades de participação na tomada de decisão (autonomia) se apresentam como motivos que levam os alunos ao desinteresse pela disciplina, incidindo na abstenção da participação nas aulas de Educação Física.

Nesse cenário, o desenvolvimento da autonomia nas aulas de Educação Física ganha destaque como um processo fundamental para a formação integral do estudante. Montiel et al. (2021) investigaram as possibilidades de desenvolvimento da autonomia nas aulas de Educação Física, com base no pensamento de Paulo Freire. Eles identificaram que o desenvolvimento da autonomia está vinculado ao compartilhamento dos conhecimentos, à reflexão crítica e à tomada de decisão. A autonomia, para Freire (1996), é um processo de libertação e superação da relação opressor/oprimido por meio de ações transformadoras da realidade, efetivada a partir de vivências no cotidiano escolar pautadas na valorização dos saberes e trajetórias de vida dos alunos. Para a constituição de um ser humano autônomo, Freire (2011b) defende a superação da alienação, ou seja, a

transposição de uma educação que opera como se os alunos fossem meros depósitos do conhecimento.

A participação, segundo Bordenave (1983), se trata de uma necessidade humana universal, que vai além de um mero instrumento, sendo uma fonte de satisfação pessoal e uma forma de o indivíduo expressar sua tendência inata de realizar e afirmar-se. A verdadeira participação, ainda de acordo com Bordenave (1983), não é a recepção passiva de benefícios, mas a intervenção ativa na construção da sociedade, através da tomada de decisões em todos os níveis. Sendo assim, a Educação Física se configura como um espaço de participação consistente, capacitando os alunos para intervenções mais amplas na sociedade e em seus próprios destinos, algo que é essencial para o desenvolvimento da autonomia em uma perspectiva de aprendizagens significativas.

A relevância da Educação Física para a formação integral do ser humano é inequívoca, pois esta dispõe de atividades pedagógicas voltadas para o desenvolvimento de todas as dimensões do indivíduo, por meio de processos que contemplem aspectos atitudinais, sociais, procedimentais e conceituais dos conteúdos (Montiel et al., 2021). Ainda de acordo com Montiel et al. (2021), o professor, nesse processo, tem o papel de oportunizar o conhecimento e promover a reflexão sobre o conteúdo, de modo que tenha significado para os alunos e estimule a intervenção no mundo. É fundamental que o professor não se veja como detentor exclusivo do conhecimento, valorizando os saberes dos alunos e promovendo um diálogo crítico e libertador que os questione constantemente (Freire, 1996). O desenvolvimento da autonomia, portanto, é estimulado se o professor tiver conhecimento do conteúdo que está desenvolvendo, considerar os conhecimentos e as informações trazidas pelos estudantes, fomentar o diálogo e aproximar o

conteúdo desenvolvido da realidade dos alunos (Montiel et al., 2021). O ensino dos conteúdos não pode se dar alheio à formação moral do educando, e é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (Freire, 1996). Por isso, as práticas pedagógicas na Educação Física são caminhos que devem levar ao desenvolvimento da reflexão crítica do aluno, pois instigam a reflexão "da e na" prática, com vistas à transformação do meio em que está inserido (Montiel et al., 2019). A tomada de decisões nos jogos, por exemplo, é um potente estimulador do desenvolvimento da autonomia (Montiel et al., 2021).

A Pedagogia da Rua e a Aprendizagem Significativa

A Pedagogia da Rua, cunhada por João Batista Freire (2022), oferece um olhar para as experiências lúdicas e motoras que as crianças desenvolvem fora do ambiente escolar. Essas pequenas sociedades lúdicas são ambientes ricos em protagonismo, desejo inesgotável de jogar e construção de identidade (Freire, 2022). Integrar os princípios da pedagogia da rua nas aulas de Educação Física significa reconhecer e valorizar o saber espontâneo dos alunos, transformando a aula em um espaço de jogo autônomo e significativo, que pode ser auxiliado pela mediação do professor, fornecendo repertório e motivação para outras práticas. A rua, nesse sentido, pode ser um espaço rico e relevante para o desenvolvimento infantil, permitindo encontros com crianças de diferentes idades e gêneros, e vivências que promovem competências sociais e amadurecimento, sendo uma passagem para a fase adulta (Cotrim; Bichara, 2013). Freire (2022) destaca que o conhecimento produzido nessas pequenas sociedades lúdicas da rua pode ser transferido para outros ambientes,

como a escola e a família, tornando-se relevante para diversos contextos sociais. A aprendizagem na rua, muitas vezes, acontece por observação, experimentação e tentativas e erros, com crianças ensinando crianças, em um processo mais leve e livre do que o ensino formal. Contudo, a Pedagogia da Rua, apesar de sua liberdade e criatividade, também pode ser suscetível a aspectos negativos, como momentos excludentes para os menos habilidosos ou para as meninas. Por isso, é crucial que o professor aproveite o que há de bom na rua, mas intervenha pedagogicamente para mitigar o que é danoso.

A obra de Paulo Freire, especialmente "Pedagogia do Oprimido" (1987), fornece o alicerce filosófico para uma Educação Física que busca a libertação e a emancipação. A dialogicidade, a problematização da realidade e a práxis são elementos-chave para a construção de uma autonomia crítica e de aprendizagens significativas que façam sentido para o aluno. A educação bancária, criticada por Freire (1987), contrasta com a proposta de uma educação problematizadora, na qual o professor não é o único detentor do saber, mas um facilitador do diálogo e da reflexão, promovendo a autoria e a criatividade dos estudantes (Farias et al., 2019).

A dialogicidade, central nas aprendizagens significativas, refere-se à interação comunicativa entre educadores e educandos na construção do conhecimento. Freire (1996) argumenta que a educação deve ser um processo de diálogo em que todos contribuem com suas experiências e conhecimentos. No contexto da Educação Física, isso implica que o professor fala com os alunos, e não para eles, valorizando seus saberes, experiências e estimulando o questionamento constante. Sinteticamente, todo o conhecimento é construído a várias mãos, considerando as experiências e vivências de cada ser pertencente ao processo. Sempre à base do diálogo, escuta,

tentativas e erros, afim de que a autonomia floresça em cada indivíduo, para que este seja capaz de ser agente ativo de sua própria história e da do mundo, contribuindo para a humanizaçãodos espaços.

CONCLUSÃO

Concluir esta reflexão exige admitir que a superação da hegemonia esportiva e do desinvestimento pedagógico não se resolve apenas trocando um esporte por outro, mas exige uma mudança profunda na própria postura de quem ensina. Ao buscarmos estratégias de diversificação curricular que foquem na autonomia, precisamos romper com as velhas lógicas de barganha, punição ou premiação, primando por uma Educação Física que seja, de fato, humanizadora. No cotidiano das aulas, isso significa que o professor deve deixar de ser um administrador de materiais para se tornar um mediador cultural que priorize a escuta ativa. Como bem traz Freire (1996), educar exige falar com os alunos, e não para eles, transformando as vivências reais em oportunidades de crítica e autoria. Essa mudança é essencial para combater a invisibilidade do conhecimento disciplinar, muitas vezes negligenciado quando a prática docente se resume ao entretenimento (GONZÁLEZ et al., 2013).

As características gerais dessas estratégias de diversificação se apoiam na horizontalidade e na corresponsabilidade. Elas se baseiam na participação direta dos estudantes na tomada de decisão em todos os níveis, garantindo que o planejamento seja uma intervenção ativa na construção da própria realidade escolar. Bordenave (1983) reforça que a verdadeira participação não é a recepção passiva de benefícios, mas a interferência ativa nos destinos do grupo. Além disso, essas ações devem ser ancoradas na valorização dos

saberes prévios e na Pedagogia da Rua, reconhecendo o repertório motor e social que o aluno já possui como ponto de partida para aprendizagens significativas. Como destaca Freire (2022), as "Pequenas Sociedades Lúdicas" da rua, promovem o desejo de jogar e a construção de uma identidade própria, elementos que podem ser trazidos para a escola com intuito de incentivar a autonomia dos sujeitos.

Por fim, avançar na diversificação curricular exige que a Educação Física ocupe seu lugar de direito como componente essencial da formação cidadã, conforme preconiza a BNCC (2018), enfrentando a ideia de que ela tem papel, apenas, de compensação dos esforços intelectuais. O avanço depende de uma formação que instigue a reflexão da e na prática, compreendendo o planejamento participativo como um ato de posicionamento político e de justiça social. De acordo com Maldonado e Neira (2022), as práticas inovadoras potencializam experiências democráticas onde todos os sujeitos se envolvem efetivamente com as escolhas realizadas. Ao sistematizar conteúdos como o futebol sob novas perspectivas (SOUZA JÚNIOR; DARIDO, 2010), o professor oportuniza que o aluno deixe de ser um mero reprodutor de técnicas para se tornar um agente ativo de sua própria história e da Cultura Corporal de Movimento.

REFERÊNCIAS

ANISZEWSKI, C. A.; HENRIQUE, J. O. Desinteresse e abstenção nas aulas de Educação Física: uma revisão integrativa. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 37, n. 3, p. 285-298, 2023.

ANTUNES, G. F.; BETTI, M. A mobilização dos estudantes nas aulas de Educação Física: análise da teoria da auto-organização. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 26, n. 1, p. e102001, 2020.

BETTI, M. O esporte na escola: algumas reflexões. **Kinesis**, n. 28, p. 11-24, 2002.

BORDENAVE, J. E. D. **O que é Participação**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, v. 22, n. 57, p. 69-82, 2002.

BRACHT, V.; SILVA, M. da. Educação Física: um convite à reflexão. **Proposições**, v. 22, n. 2, p. 19-35, 2011.

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

COLLIER, D. C. **O planejamento participativo nas aulas de Educação Física: um estudo de caso em uma escola da rede pública de ensino**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

COTRIM, G. S.; BICHARA, I. D. O brincar no ambiente urbano: limites e possibilidades em ruas e parquinhos de uma metrópole. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 26, n. 2, p. 388–395, 2013.

DARIDO, S. C. A Educação Física na escola e o processo de esportivização: o que fazer? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 23, n. 2, p. 1-13, 2002.

FARIAS, C. A. M. et al. A participação dos alunos no planejamento das aulas de Educação Física: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 33, n. 2, p. 281-292, 2019.

FLOR, C. G. et al. O planejamento participativo na Educação Física escolar: perspectivas de alunos e professores. **Cadernos de Formação RDP**, v. 12, n. 1, p. 101-118, 2020.

FREIRE, J. B. **O jogo de bola na escola: introdução à pedagogia da rua**. Campinas: Autores Associados, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

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

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E.; RISTOW, E.; GLITZ, E. O "abandono do trabalho docente" na Educação Física escolar: um estudo sobre as razões e consequências. **Movimento**, v. 19, n. 1, p. 225-242, 2013.
KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1999.

MALDONADO, D. T.; NEIRA, M. G. Planejamento participativo na Educação Física escolar: reflexões e possibilidades. **Motrivivência**, v. 34, n. 68, p. 1-18, 2022.

MARIN, M. I. B. et al. A utilização de metodologias ativas no ensino superior: um estudo de caso no curso de Fisioterapia. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 34, n. 1, p. 117-124, 2010.

MONTIEL, G. A. et al. A reflexão na e sobre a prática na formação de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 41, n. 3, p. 251-258, 2019.

NUNES, A. C. C.; PERFEITO, J. G.; CHAME, C. A esportivização da Educação Física escolar no Brasil: um debate histórico. **Recorde: Revista de História do Esporte**, v. 9, n. 2, p. 1-20, 2016.

SILVA, J. P. **O planejamento participativo na Educação Física escolar: entre o discurso e a prática**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

SMOUTE, L.; GOMES, D.; COUTINHO, S. da S. A hegemonia do futebol enquanto esporte em um programa de mídia esportiva e suas relações com o esporte na educação física escolar. **Conexões**, v. 15, n. 4, p. 396-409, 2017.

SOUZA, L. M. V. (Org.). **A hegemonia do conteúdo futebol nas aulas de educação física**. In: Educação Física e Ciências do Esporte: Pesquisa e Aplicação de Seus Resultados 2. Editora Atena, 2021. p. 289-307.

VENÂNCIO, L. **O planejamento participativo na Educação Física escolar: contribuições para uma pedagogia da autonomia**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DANÇA MACULELÊ DO QUILOMBO PÉ DA SERRA EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA DE JANUÁRIA/MG

Nayara Freire da Silva Lopes
Fernanda de Souza Cardoso

INTRODUÇÃO

A cultura constitui elemento fundamental na organização das sociedades humanas, sendo compreendida como um conjunto de práticas, valores, crenças e significados compartilhados e transmitidos socialmente ao longo das gerações (Geertz, 1989). No contexto brasileiro, essa construção cultural é marcada por um processo histórico complexo, atravessado pela colonização, pela escravidão e pela resistência de diferentes povos, especialmente indígenas e africanos.

A formação étnico-racial do Brasil revela um país plural, resultado da interação entre diversas matrizes culturais. Conforme Freire (1996), essa diversidade manifesta-se em práticas culturais como danças, festas, religiosidades e tradições populares, entre as quais se destacam as expressões afro-brasileiras e quilombolas. Entretanto, apesar dessa riqueza cultural, o país carrega profundas desigualdades raciais herdadas de seu passado escravista.

A transição de um país escravocrata para um país republicano não foi acompanhada por políticas públicas suficientes para garantir equidade racial, o que contribuiu para a permanência do racismo estrutural e da exclusão

social da população negra. Nesse cenário, a educação brasileira historicamente reproduziu essas desigualdades, silenciando saberes e práticas culturais afro-brasileiras (Bastos, 2016).

Nesse contexto, a educação quilombola emerge como uma proposta pedagógica de resistência, valorização cultural e promoção da equidade racial. Amparada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, essa modalidade educacional busca integrar os saberes tradicionais das comunidades negras ao currículo escolar, promovendo uma educação intercultural e antirracista (Brasil, 2003; Brasil, 2008).

No entanto, apesar desses avanços legais, persistem desafios importantes para a efetivação dessas políticas. Dentre os principais obstáculos, destaca-se as práticas culturais afro-brasileiras, que ainda são frequentemente silenciadas ou pouco valorizadas dentro do currículo escolar, o que limita o potencial transformador da educação quilombola e dificulta a plena valorização da diversidade cultural no ambiente educativo (Munanga, 2015). A resistência racial nas escolas quilombolas, se manifesta não apenas na preservação das tradições, mas também na luta contra o apagamento cultural e o racismo estrutural que ainda permeiam o ambiente educacional (Silva, 2022).

Ao citar brevemente o percurso histórico da Educação Quilombola no Brasil, busquei situar o leitor dessa problemática articulando-o à minha trajetória pessoal e profissional. Minha atuação docente enquanto professora de Educação Física na Escola Estadual Quilombola Cônego Ramiro Leite, desde 2018, constitui

elemento central para a construção deste estudo. Soma-se a isso o fato de que parte significativa de minha infância foi vivenciada na comunidade de Brejo do Amparo/MG, em razão dos vínculos familiares maternos, o que me proporcionou uma aproximação direta com as manifestações culturais locais.

As experiências vividas nesse território permanecem como referências marcantes em minha memória, sobretudo pela intensidade com que as práticas culturais eram, e ainda são reproduzidas pelos moradores da comunidade e de seu entorno, atravessando gerações. Entretanto, observa-se que tais manifestações, apesar de sua relevância histórico-cultural, ainda enfrentam processos de pouca valorização, compreensão e reconhecimento, inclusive no espaço escolar.

Assim, esse cenário despertou o interesse em investigar de que forma a dança afro-brasileira Maculelê, oriunda do Quilombo Pé da Serra, pode contribuir para a valorização da cultura local no contexto da Escola Estadual Quilombola Cônego Ramiro Leite, localizada no município de Januária/MG, considerando os desafios históricos de silenciamento das expressões afro-brasileiras no currículo escolar e a necessidade de práticas pedagógicas alinhadas às Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

De acordo com o Regimento Escolar, a instituição está situada no distrito de Brejo do Amparo, zona rural de Januária/MG, e há aproximadamente 95 anos atende a comunidade local e adjacências. Em 2020, com o reconhecimento de Brejo do Amparo como comunidade quilombola, a escola passou a ser oficialmente denominada Escola Estadual Quilombola Cônego Ramiro

Leite, ampliando sua responsabilidade no que tange à valorização da identidade, da cultura e dos saberes tradicionais. Atualmente, a instituição atende turmas do Ensino Fundamental I regular, Ensino Fundamental II em Educação Integral Bilíngue e Ensino Médio Profissionalizante, incluindo sala de recursos, contemplando estudantes oriundos de seis comunidades quilombolas.

Considerando a recente certificação da comunidade e da escola como quilombolas, evidencia-se a necessidade de fortalecer a identidade étnico-racial dos estudantes no contexto escolar. Nessa perspectiva, a inserção da dança afro-brasileira, especialmente o Maculelê, manifestação cultural do Quilombo Pé da Serra, certificado em 2012, como conteúdo pedagógico da Educação Física configura-se como uma estratégia potente para a valorização cultural, o reconhecimento identitário e o fortalecimento do sentimento de pertencimento.

Ao serem incorporadas de forma crítica e contextualizada ao currículo, as danças de matriz afro-brasileira ampliam as possibilidades educativas, constituindo-se como práticas de resistência e produção de sentidos, alinhadas à promoção da diversidade, da equidade racial e da formação emancipatória dos sujeitos. Assim, compreende-se que a construção da identidade discente é um processo coletivo, que demanda o envolvimento de todos os sujeitos do processo educativo, independentemente de sua área de atuação ou pertencimento étnico-racial (Santos, 2010).

FORMAÇÃO ÉTNICO-RACIAL DO BRASIL E DESIGUALDADES HISTÓRICAS

A formação do povo brasileiro é marcada pela mistura de vários povos ao longo de séculos, resultando em um país plural e diverso. Essa diversidade étnica e racial configura uma das principais características do país, sendo reconhecida pelo IBGE que classifica a população em cinco grandes grupos étnicos, tais como, brancos, pretos, pardos, indígenas e amarelos, além de múltiplas identidades resultantes da miscigenação (IBGE, 2022). A identidade, por sua vez, envolve um conjunto de características que tornam uma pessoa ou grupo reconhecível, englobando tanto elementos objetivos quanto subjetivos, como o sentimento de pertencimento, crenças e valores (Hall, 1997). No que tange à identidade racial, esta está relacionada ao reconhecimento e à valorização das raízes étnicas, desempenhando papel fundamental no fortalecimento da autoestima e do senso de pertencimento, especialmente em contextos historicamente marcados pela exclusão e pelo preconceito (Freire, 1987).

Entretanto, essa diversidade não se constituiu de forma harmônica, estando profundamente vinculada aos processos históricos de colonização e escravidão, que estruturaram relações sociais marcadas pela desigualdade. Por mais de 300 anos, milhões de africanos foram trazidos de forma forçada para o Brasil, constituindo a base da economia colonial e deixando marcas que ainda repercutem nas desigualdades raciais contemporâneas.

Mesmo após a abolição da escravidão, em 1888, não houve políticas de inclusão social que garantissem cidadania plena à população negra. Como resultado, consolidou-se um cenário de desigualdade racial que persiste até os dias atuais.

Segundo Munanga (2015), o racismo no Brasil se manifesta de forma estrutural, influenciando o acesso à educação, ao trabalho e às oportunidades sociais. Essa realidade evidencia a necessidade de políticas públicas que promovam justiça social e valorização da diversidade étnico-racial.

O movimento negro desempenha papel fundamental nesse processo, atuando na luta por reconhecimento, direitos e valorização da cultura afro-brasileira. Nesse contexto, destaca-se a atuação da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), que tem contribuído significativamente para o reconhecimento dos territórios quilombolas e para a implementação de políticas públicas específicas.

O conceito de quilombo possui origem africana, derivado do termo “kilombo”, que designava formas de organização social e política de povos bantu (Munanga, 1996). No Brasil, os quilombos foram constituídos como espaços de resistência de negros escravizados que fugiam do sistema colonial. Mais do que refúgios, os quilombos configuraram-se como territórios autônomos, com organização social, econômica e cultural própria. Conforme Moura (2001), essas comunidades representam formas concretas de resistência à ordem escravocrata.

Na contemporaneidade, os quilombos são reconhecidos como comunidades tradicionais, com direitos assegurados pela Constituição Federal e pelo Decreto nº 4.887/2003. Esse reconhecimento garante acesso a políticas públicas e reforça a importância da preservação de seus territórios e modos de vida.

BREJO DO AMPARO E O QUILOMBO PÉ DA SERRA: TERRITÓRIO, MEMÓRIA E IDENTIDADE

O distrito de Brejo do Amparo, localizado no município de Januária/MG, constitui-se como um território de significativa relevância histórica para a formação social, cultural e econômica do Norte de Minas Gerais. Considerado o berço da ocupação januarense, esse espaço ganha destaque desde o século XVII, período marcado pela intensificação das expedições bandeirantes no interior do Brasil, que transformaram a região em ponto estratégico de apoio na busca por riquezas minerais (Silva, 2020). No entanto, antes mesmo da chegada desses desbravadores, o território já era habitado por populações indígenas que mantinham relações com diferentes grupos sociais, incluindo negros fugidos, brancos marginalizados e outros sujeitos deslocados, configurando um espaço de intensa diversidade e interculturalidade (Pereira, 2004).

Com o avanço da colonização, esse cenário foi profundamente impactado por processos de expulsão, violência e disputas territoriais, sobretudo contra as populações originárias. Paralelamente, o desenvolvimento econômico da região, baseado nas atividades agrícolas,

esteve diretamente vinculado à exploração da mão de obra de negros escravizados e fugitivos, cuja presença foi determinante para a constituição das dinâmicas sociais e culturais locais. Nesse contexto histórico emergem diversas comunidades tradicionais, dentre as quais se destaca o Quilombo Pé da Serra, certificado como remanescente quilombola em 2012 pela Fundação Cultural Palmares (Brasil, 2016).

O Quilombo Pé da Serra configura-se como um território de resistência, memória e preservação cultural, formado por descendentes de sujeitos que romperam com a ordem escravocrata e organizaram formas autônomas de existência. Sua trajetória dialoga com importantes referenciais teóricos que compreendem os quilombos como expressões históricas de resistência (Moura, 2001), como desdobramentos de matrizes africanas (Munanga, 1996) e como espaços de valorização da memória coletiva e da oralidade (Xavier Filho, 2020). Mesmo diante de processos persistentes de invisibilização e silenciamento, a comunidade mantém vivas suas tradições, saberes e práticas culturais, reafirmando sua identidade ao longo das gerações.

Nesse cenário, destaca-se o conceito de "aquilombamento" (Batista, 2019), entendido como um processo contínuo de construção identitária, pertencimento e resistência, no qual o quilombo ultrapassa sua dimensão territorial e se afirma como espaço simbólico de memória, solidariedade e luta. Esse movimento evidencia a capacidade das comunidades quilombolas de se reorganizarem frente às adversidades históricas, reafirmando sua cultura e fortalecendo seus

vínculos coletivos. Assim, a educação quilombola desempenha papel central nesse processo, ao promover a valorização dos saberes tradicionais e a construção de uma educação contextualizada. Segundo Gomes (2012), o reconhecimento da cultura afro-brasileira no ambiente escolar contribui para o fortalecimento da autoestima e para o enfrentamento do racismo.

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 representa um marco significativo na educação brasileira ao instituir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, configurando-se como importante instrumento de enfrentamento ao racismo e de valorização da diversidade cultural. Essas políticas públicas buscam romper com a lógica eurocêntrica historicamente presente no currículo escolar, promovendo uma educação mais inclusiva, plural e socialmente referenciada. No entanto, sua efetivação ainda encontra desafios, como a insuficiente formação docente e a persistência de resistências institucionais que dificultam a consolidação de práticas pedagógicas antirracistas (Munanga, 2015).

Nesse cenário, a Educação Física, enquanto componente curricular inserido na área de Linguagens, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), apresenta-se como um espaço privilegiado para a valorização da pluralidade cultural e para a construção da identidade racial dos sujeitos. Ao

reconhecer as práticas corporais como formas de expressão, comunicação e produção de sentidos, essa área amplia suas possibilidades pedagógicas, sobretudo ao dialogar com as diferentes matrizes culturais que constituem a sociedade brasileira.

Sob a perspectiva da cultura corporal, conforme proposto pelo Coletivo de Autores (1992), as práticas corporais, tais como, jogos, danças, lutas, ginásticas e esportes são compreendidas como produções históricas e sociais que expressam valores, identidades e significados. Tal compreensão reforça o potencial da Educação Física no enfrentamento do racismo e na valorização das culturas historicamente marginalizadas, por meio de práticas pedagógicas comprometidas com a formação crítica dos estudantes (Marques; Magalhães, 2021).

Dentre essas práticas, destaca-se a dança, enquanto elemento da cultura corporal do movimento, que se configura como uma prática social carregada de significados simbólicos, históricos e culturais, desempenhando papel fundamental na constituição das identidades dos sujeitos (Candiotto, 2016). Ao ser compreendida como linguagem expressiva, a dança possibilita não apenas a vivência corporal, mas também a leitura crítica da realidade e a ressignificação das experiências socioculturais dos estudantes.

No contexto das escolas quilombolas, essa prática assume ainda maior relevância, uma vez que se constitui como expressão ancestral que articula memória, cultura e resistência. Segundo Ferreira (2021), a dança quilombola é um importante meio de transmissão de saberes e de fortalecimento da identidade racial, devendo ser

incorporada ao currículo de forma orgânica, significativa e contextualizada. Entretanto, observa-se que, no cotidiano escolar, sua presença ainda é frequentemente limitada a eventos pontuais e descontextualizados, o que reduz seu potencial pedagógico e contribui para a manutenção do silenciamento das manifestações culturais afro-brasileiras (Moura et al., 2018).

Nesse sentido, ao assumir a perspectiva da educação quilombola, a dança passa a ser compreendida como prática formativa que articula memória, identidade e pertencimento, possibilitando aos sujeitos reconhecerem-se como produtores de cultura e agentes de transformação social (Gariba; Franzoni, 2007). Para tanto, torna-se fundamental a inserção das práticas culturais quilombolas no cotidiano escolar, de modo que os estudantes as reconheçam como parte constitutiva de sua história e da trajetória coletiva de seu povo. O engajamento da comunidade, dos mestres de cultura e das famílias revela-se essencial para garantir a vivência autêntica dessas práticas, fortalecendo a identidade quilombola no espaço educativo (Pereira; Simas, 2021).

Nesse contexto, a Escola Estadual Quilombola Cônego Ramiro Leite, situada na comunidade de Brejo do Amparo, assume papel fundamental enquanto espaço de valorização cultural e construção identitária. Por se tratar de uma escola localizada em território quilombola e reconhecida oficialmente, sua função ultrapassa a dimensão de transmissão de conteúdos, configurando-se como guardiã dos saberes ancestrais, da memória coletiva e da identidade das comunidades atendidas (BRASIL, 2012). Tal perspectiva dialoga com a concepção de

educação defendida por Saviani (1984), ao compreender que o conhecimento produzido historicamente é essencial para a formação humana, sendo continuamente ressignificado nas relações sociais.

Desse modo, o Quilombo Pé da Serra materializa essa relação entre cultura, educação e resistência, ao preservar e valorizar suas manifestações culturais, especialmente as danças afro-brasileiras. Dentre elas, destaca-se o Maculelê, que, ao ser incorporado às aulas de Educação Física, configura-se como um potente instrumento pedagógico de valorização da cultura local, fortalecimento do pertencimento e afirmação da identidade racial dos estudantes. Assim, a escola quilombola, ao articular os saberes comunitários com o currículo escolar, contribui para a construção de uma educação comprometida com a diversidade, a justiça social e a emancipação dos sujeitos.

O Maculelê como Expressão Cultural e Prática Pedagógica nas Aulas de Educação Física

O Maculelê, enquanto manifestação cultural presente no Quilombo Pé da Serra, configura-se como uma prática corporal de origem afro-indígena que articula elementos de dança, luta, ritmo e expressão simbólica. Segundo Santana (2025), trata-se de uma dança percussiva com bastões que simula batalhas históricas, remetendo a narrativas de resistência e enfrentamento vivenciadas pelos povos negros. Nessa perspectiva, conforme Milani (2006), o Maculelê também se aproxima

da capoeira, constituindo-se como uma expressão que integra corporeidade, musicalidade e memória histórica, reafirmando sua dimensão de luta e resistência cultural.

As danças afro-brasileiras, de modo geral, configuram-se como importantes patrimônios culturais, responsáveis por preservar e transmitir saberes, valores e experiências históricas das populações negras no Brasil. Nesse sentido, sua inserção no contexto escolar, especialmente nas aulas de Educação Física, assume papel fundamental na formação cultural e sócio-histórica dos estudantes, ao possibilitar o reconhecimento das matrizes africanas que compõem a identidade brasileira (Brasil, 2008; Brasil, 2018). Para além de sua dimensão estética, a dança constitui-se como linguagem, conforme aponta Robatto (2012), sendo uma forma de comunicação que expressa tanto o indivíduo quanto o grupo social ao qual pertence, revelando modos de ser, viver e interpretar o mundo.

No campo educacional, a Educação Física, ao assumir a perspectiva da cultura corporal do movimento, amplia suas possibilidades pedagógicas ao incorporar práticas culturalmente referenciadas. De acordo com Silva, Ferreira e Silva (2021), a dança favorece o diálogo entre os estudantes e seus repertórios culturais, contribuindo para a sistematização de conhecimentos que ultrapassam a dimensão técnica e alcançam aspectos identitários e sociais. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) reconhece a dança como unidade temática essencial, organizada de modo a contemplar tanto as manifestações locais quanto as de matrizes africanas, indígenas e globais, reforçando a necessidade de contextualização das práticas pedagógicas.

No contexto das escolas quilombolas, o Maculelê assume ainda maior relevância, pois se constitui como expressão ancestral que articula memória, identidade e resistência. Conforme Ferreira (2021), a valorização de práticas culturais como a dança fortalece o protagonismo dos estudantes e contribui para o reconhecimento de suas identidades étnico-raciais. Ao ser incorporado às aulas de Educação Física, o Maculelê deixa de ser apenas uma prática cultural e passa a configurar-se como um potente instrumento pedagógico, capaz de promover a valorização da cultura local, o fortalecimento do sentimento de pertencimento e o enfrentamento do racismo.

Além disso, sua inserção no currículo escolar possibilita a construção de uma educação intercultural, na medida em que promove o diálogo entre saberes tradicionais e conhecimentos escolares, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua realidade social. Tal perspectiva está em consonância com as diretrizes legais que orientam a educação brasileira, especialmente no que se refere à obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, conforme estabelecido pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

Para que essa inserção ocorra de forma significativa, faz-se necessário o desenvolvimento de estratégias pedagógicas contextualizadas, que considerem as especificidades da comunidade quilombola. Nesse sentido, destaca-se a importância da integração entre escola e comunidade, da participação de mestres da cultura local, da valorização da oralidade e da memória coletiva, bem como da utilização da dança como prática interdisciplinar. Tais estratégias favorecem a construção coletiva do conhecimento e asseguram que as práticas

culturais sejam vivenciadas de maneira autêntica e respeitosa.

Dessa forma, o Maculelê, ao ser trabalhado no contexto da Educação Física escolar em uma escola quilombola, como a do Quilombo Pé da Serra, não apenas contribui para a preservação da memória coletiva e dos saberes ancestrais, mas também se consolida como ferramenta pedagógica de resistência cultural e transformação social. Ao promover a valorização da identidade negra e da cultura afro-brasileira, essa prática fortalece a construção de uma educação mais inclusiva, plural e emancipatória, alinhada às demandas históricas e sociais das comunidades quilombolas.

CONCLUSÃO

A partir das reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo, evidencia-se que a valorização da cultura afro-brasileira no contexto escolar, especialmente em territórios quilombolas, constitui-se como elemento fundamental para a construção de uma educação comprometida com a equidade racial, a justiça social e o reconhecimento das identidades historicamente marginalizadas. Ao retomar o percurso histórico da formação do povo brasileiro, marcado por profundas desigualdades decorrentes do processo escravocrata, torna-se possível compreender a urgência de práticas educativas que rompam com o silenciamento cultural e promovam a visibilidade dos saberes ancestrais.

Nesse cenário, a educação quilombola emerge como uma importante estratégia de resistência e afirmação identitária, ao integrar os conhecimentos

tradicionais das comunidades ao currículo escolar, conforme orientam as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. No entanto, como discutido, a efetivação dessas políticas ainda enfrenta desafios significativos, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas contextualizadas e culturalmente referenciadas, capazes de dialogar com a realidade dos estudantes.

A Educação Física, ao assumir a perspectiva da cultura corporal do movimento, apresenta-se como um espaço privilegiado para esse diálogo, sobretudo por meio da valorização das práticas corporais de matriz afro-brasileira. Dentre essas práticas, o Maculelê, enquanto manifestação cultural do Quilombo Pé da Serra, revela-se como potente instrumento pedagógico, ao articular corpo, história, memória e identidade. Sua inserção nas aulas de Educação Física ultrapassa a dimensão técnica, configurando-se como prática formativa que contribui para o fortalecimento do pertencimento, da autoestima e da identidade racial dos estudantes.

Além disso, ao promover o encontro entre saberes escolares e saberes comunitários, o trabalho com o Maculelê possibilita a construção de uma educação intercultural, crítica e emancipatória, alinhada à concepção freireana de educação como prática de liberdade. Nesse processo, o papel do professor como mediador torna-se essencial, ao favorecer experiências significativas que reconheçam os estudantes como sujeitos históricos e produtores de cultura.

Dessa forma, a valorização das danças de matriz afro-brasileira, especialmente as oriundas do Quilombo Pé da Serra, não apenas contribui para a preservação da memória coletiva, mas também se constitui como

estratégia de enfrentamento ao racismo estrutural ainda presente no ambiente educacional.

Conclui-se, portanto, que a inserção do Maculelê nas aulas de Educação Física representa uma possibilidade concreta de ressignificação do currículo escolar, promovendo aprendizagens que dialogam com a realidade dos estudantes e fortalecem suas identidades. Nesse sentido, a escola quilombola reafirma seu papel não apenas como espaço de transmissão de conhecimentos, mas como território de resistência cultural, produção de sentidos e construção de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de sua história e de seu lugar na sociedade.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Maria Helena Camara. A educação dos escravos e libertos no Brasil: vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (Séculos XVI a XIX). **Cadernos de História da Educação**, v. 15, n. 2, maio/ago. 2016. p. 743-768.

BATISTA, Paula Carolina. O quilombismo em espaços urbanos: 130 após a abolição. **Revista Extraprensa**, São Paulo, Brasil, v. 12, p. 377–396, 2019. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/extraprensa/article/view/153780/157007. Acesso em: 19 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art.

68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 nov. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso em: 4 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL, Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares. 2016. Disponível em: https://www.gov.br/palmares/pt-br/departamentos/protecao-preservacao-e-articulacao/certificacao-quilombola>. Acesso em: 17 jul. 2025.
BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

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

CANDIOTTO, Viviane. **A construção identitária dos professores de dança clássica: um estudo sobre três educadores**. Dissertação apresentada à Universidade do Extremo Sul Catarinense: Santa Catarina, 2016.

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

FERREIRA, Thais de Jesus. **Educação e poética do movimento decolonial: dança e interculturalidade quilombola na Bahia e Paraná**. Tese (Doutorado) – UFBA, 2021.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARIBA, Chames Maria Stalliviere; FRANZONI, Ana. Dança escolar: uma possibilidade na Educação Física. **Movimento**, v. 13, n. 2, p. 155-171, 2007.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOMES, Nilma Lino. Leis 10.639/03 e 11.645/08: avanços e desafios. **Revista Educação e Sociedade**, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: características gerais da população e dos domicílios 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

MARQUES, Lorena F.; MAGALHÃES, Alberto A. As questões étnico-raciais na educação física escolar. **RESC Revista de Estudos Socioculturais**, 2021.

MILANI, Luciano. **Pesquisa para revisão e atualização do livro de Emília Biancardi: "Ôlelê Maculelê".** Portal Capoeira, 2006. Disponível em: https://portalcapoeira.com/capoeira/publicacoes-e-artigos/pesquisa-para-revisao e atualizacao-do-livro-de-emilia-biancardi-qolelemaculeleq/# google _vignette. Acesso em: 28 nov. 2025.

MOURA, Clóvis. **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. Maceió: EDUFAL, 2001.

MOURA, Diego Luz et al. Princípios metodológicos aplicados à dança. In MOURA, Diego Luz et al. **Dialogando sobre o ensino da Educação Física: dança na escola**. Curitiba: CRV, v. 6, 2018.

MUNANGA, Kabengele. **Origem e histórico do quilombo na África.** Revista USP, São Paulo, Brasil, n. 28, p. 56–63, 1996. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i28p56-63. Disponível em: https://revistas.usp.br/revusp/article/view/28364.. Acesso em: 29 nov. 2025.

MUNANGA, Kabengele. **Políticas de ações afirmativas em questão**. São Paulo: Edusp, 2015.

PEREIRA, Antônio Emílio. **Memorial de Januária**: Terra, Rios e Gente. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2004. 640p.

PEREIRA, Laura Belém; SIMAS, Hellen Cristina Picano. **Educação Escolar e saberes tradicionais quilombolas**. 2021. Disponível em: https://edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/3331/1/EDUA-EducacaoEscolarQuilombola-SimasPereira.pdf.

ROBATTO, Lia. **A dança como via privilegiada de educação**: relato de uma experiência. Salvador, EDUFBA, 2012.

SANTANA, Jéssica Adryane Santos. **Maculelê na Educação Física: uma dança percussiva afro-indígena no contexto escolar de Januária-MG**. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2025. Disponível em: https://repositorio.unimontes.br/handle/1/1978. Acesso em: 30 nov. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **A filosofia da educação no Brasil e sua função social**. São Paulo: Cortez, 1984.

SILVA, Arnaldo. **2ª igreja mais velha de Minas**. 2020. Disponível em: <https://www.conhecaminas.com/2020/01/a-2-mais-antiga-igreja-de-minasgerais.html>. Acesso em 19 ago.2025.

SILVA, Antônio Jansen Fernandes da; FERREIRA, Dirlene Almeida; SILVA, Maria Eleni Henrique da. **Saberes em ação na Educação Física escolar**: possibilidades pedagógicas a partir da BNCC. Curitiba: CRV, 2021.

SILVA, Paulo Sérgio da. **Educação Escolar Quilombola – Das resistências negras aos contornos pedagógicos na Comunidade Quilombola de Casca (RS)**. São Paulo: Pragmatha, 2022.

XAVIER FILHO, José Luiz. Do kilombo ao quilombo: uma breve análise historiográfica quilombola da África ao Brasil e a valorização das memórias, oralidades e história oral nas comunidades remanescentes atuais. In: ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ANPUH-RIO, 19, 2020, Rio de Janeiro. **Anais do XIX Encontro de História da ANPUH-Rio: História do Futuro: ensino, pesquisa e divulgação científica**. Rio de Janeiro: ANPUH-Rio, 2020.

ENSINO DOS ESPORTES COMO ATIVIDADES EXTRACURRICULARES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA CIDADE DE MONTES CLAROS

Ronnye Leite Figueiredo
Alex Sander Freitas

INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar, no contexto contemporâneo, consolida-se como um componente curricular essencial à formação integral dos sujeitos, extrapolando a compreensão reducionista historicamente associada à mera prática de exercícios físicos ou ao treinamento esportivo de alto rendimento. Inserida no campo da cultura corporal de movimento, essa área do conhecimento articula dimensões biológicas, sociais, culturais, afetivas e cognitivas, configurando-se como espaço privilegiado de construção de saberes e de formação crítica. Conforme destacam Darido e Rangel (2005), a Educação Física deve ser compreendida como um campo que integra teoria e prática. Mais recentemente, Neira (2018) acrescenta que essa integração exige a desconstrução de discursos hegemônicos, possibilitando ao aluno interpretar, ressignificar e intervir na realidade por meio das manifestações corporais.

Nesse cenário, a incorporação de referenciais críticos torna-se indispensável para a superação de práticas pedagógicas tradicionais, frequentemente marcadas pela reprodução de modelos tecnicistas, seletivos e excludentes. É nesse ponto que a perspectiva

freiriana se apresenta como fundamento teórico potente para a ressignificação da Educação Física. Paulo Freire propõe uma educação dialógica, problematizadora e emancipatória, na qual o conhecimento é construído coletivamente a partir da realidade dos sujeitos. Como afirma o autor, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão” (FREIRE, P., 1996, p. 68). Essa centralidade do diálogo é o que Bracht (2019) define como a necessidade de *pedagogizar* as práticas corporais, retirando-as do mecanicismo irrefletido.

DESENVOLVIMENTO

Ao transpor essa concepção para o ensino dos esportes, rompe-se com a lógica da mera reprodução técnica e da valorização exclusiva da performance. O esporte passa a ser compreendido como fenômeno sociocultural complexo, carregado de valores, significados e contradições. Kunz (2006, p. 77) reforça essa ideia ao afirmar que “o esporte é um fenômeno sociocultural que permeia e influencia as relações humanas”. Corroborando essa visão, Rufino e Darido (2020) apontam que a tematização do esporte na escola deve superar o "saber fazer" (dimensão procedimental), alcançando o "saber sobre" e o "saber ser" (dimensões conceituais e atitudinais), permitindo a sua problematização estrutural no contexto escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) já indicavam a necessidade de ampliação dos conteúdos da área. Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reafirmou o esporte como uma das unidades temáticas fundamentais, categorizando-o por lógicas internas (marca, precisão,

invasão, etc.). No entanto, pesquisadores como Silva e Rezer (2021) alertam que a implementação engessada da BNCC pode, contraditoriamente, reforçar abordagens reducionistas se não houver intencionalidade crítica por parte do docente. Tal abordagem acrítica contraria os princípios da educação inclusiva defendidos por João Batista Freire (1997, p. 45), que preconiza que "a Educação Física na escola deve ser um espaço de inclusão, onde todos [...] possam experimentar o prazer do movimento".

É nesse contexto de disputa epistemológica e curricular que as atividades extracurriculares emergem como uma possibilidade significativa de ampliação das experiências educativas. Diferentemente do tempo pedagógico formal regular, muitas vezes fragmentado, o contraturno escolar possibilita maior flexibilidade metodológica e aprofundamento das vivências. Sob a ótica freiriana e os princípios contemporâneos da Educação Integral (MOLL, 2012), essas atividades podem ser compreendidas como espaços de construção coletiva de saberes, nos quais os estudantes assumem o protagonismo juvenil. Como destaca Freire (P., 1996, p. 32), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção".

No município de Montes Claros, observa-se a presença de atividades esportivas extracurriculares em diversas instituições escolares, evidenciando uma preocupação com a ampliação das práticas corporais. Contudo, em virtude das complexas dinâmicas socioespaciais da região, ainda há carência de estudos sistematizados que analisem a organização, os objetivos pedagógicos, os critérios de acesso e os impactos reais dessas atividades na formação cidadã dos estudantes montes-clarenses. Tal lacuna evidencia a urgência de

investigações que subsidiem políticas públicas locais mais inclusivas.

Além de favorecer o desenvolvimento da cultura corporal, as atividades extracurriculares desempenham papel fulcral na mitigação de vulnerabilidades sociais e na formação socioemocional. Embora Tubino (1987) já destacasse classicamente o potencial educativo do esporte, a literatura atual enfatiza que esse potencial só se efetiva sob mediação pedagógica intencional. O ensino esportivo extracurricular deve ser orientado pela co-construção de regras, pela valorização do processo de aprendizagem e pela cooperação, subvertendo a lógica da exclusão inerente ao esporte de alto rendimento (BRACHT, 2019).

O professor de Educação Física assume, assim, o papel de intelectual transformador. Inspirado na pedagogia da autonomia freiriana, esse profissional deve reconhecer os alunos como sujeitos históricos e culturais, capazes de ler criticamente o mundo mediado pela prática esportiva. Dessa forma, o ensino dos esportes nas atividades extracurriculares transcende o entretenimento passivo, contribuindo ativamente para a formação de indivíduos autônomos e socialmente engajados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do ensino dos esportes como atividades extracurriculares evidencia sua extrema relevância no processo de formação integral dos estudantes. Quando fundamentadas em uma perspectiva dialógica e crítica, essas práticas transcendem o caráter meramente recreacionista ou de treinamento precoce, configurando-se como autênticos espaços de práxis, desenvolvimento humano e transformação social.

O tempo expandido oferecido pelas atividades extracurriculares amplia as fronteiras pedagógicas da Educação Física escolar. Ao flexibilizar o currículo, favorece-se a inclusão, a participação equitativa e o desenvolvimento da empatia, da autonomia e da solidariedade. Além disso, essas práticas contribuem para o enraizamento do vínculo do aluno com a escola, fator determinante para a redução da evasão escolar e para o fomento de uma cultura de paz.

Entretanto, a consolidação desse cenário esbarra em desafios estruturais marcantes, como a precarização da infraestrutura, as lacunas na formação continuada docente e, sobretudo, a fragilidade de políticas públicas de estado que garantam o financiamento e a perenidade dessas atividades. Em Montes Claros, assim como em grande parte do cenário nacional, superar esses gargalos exige investimento robusto e valorização profissional.

Por fim, reitera-se que a adoção da perspectiva freiriana no ensino extracurricular dos esportes não é apenas uma escolha metodológica, mas um compromisso ético-político. Ela possibilita a formação de sujeitos conscientes de sua corporeidade, capazes de compreender, questionar e transformar a realidade em que estão inseridos, reafirmando o papel indispensável da escola pública como território de construção democrática e cidadã.

REFERÊNCIAS

BRACHT, V. **A Educação Física escolar no Brasil**: o que ela vem sendo e o que pode ser. Ijuí: Unijuí, 2019.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

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

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1997.

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

KUNZ, E. **Transformar o esporte**: do fazer ao pensar. 7. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

NEIRA, M. G. **Educação Física Cultural**: o currículo em ação. São Paulo: Blucher, 2018.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. (Org.). **Educação Física na escola**: teoria e prática na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular. São Paulo: Phorte, 2020.

SILVA, A. M.; REZER, R. A BNCC e a Educação Física escolar: reflexões sobre o currículo e a prática docente. **Motriz**, Rio Claro, v. 27, e10210085, 2021.

TUBINO, M. J. G. **Metodologia científica do treinamento desportivo**. São Paulo: IBRASA, 1987.

DESENVOLVIMENTO, APLICAÇÃO E ANÁLISE DO IMPACTO DO SAÚDEPROEF NO LETRAMENTO EM SAÚDE DE ESTUDANTES DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE CURVELO-MG

Ruan Carlos A Paixão
Alex Sander Freitas

INTRODUÇÃO

A adolescência inicial, especialmente na faixa etária correspondente ao 6º ano do Ensino Fundamental (11 a 12 anos), constitui um período estratégico para a consolidação de conhecimentos, atitudes e comportamentos relacionados à saúde. Nessa fase, os estudantes ampliam sua capacidade de abstração, interpretação de informações e reflexão crítica, tornando-se mais aptos a compreender relações entre hábitos de vida, indicadores corporais e bem-estar. Entretanto, o cenário contemporâneo revela desafios significativos associados ao aumento do sedentarismo, ao tempo excessivo de exposição às telas e à crescente prevalência de sobrepeso e obesidade entre crianças e adolescentes.

Dados recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicam crescimento progressivo nos índices de excesso de peso na população infantojuvenil brasileira, acompanhando tendência global apontada pela Organização Mundial da Saúde (WHO, 2020), que classifica a obesidade infantil como um dos principais problemas de saúde pública do século XXI. Além disso, pesquisas nacionais demonstram baixos níveis de prática regular de

atividade física entre escolares e tempo de tela superior às recomendações internacionais. Em nível local, dados da Secretaria Municipal de Saúde de Curvelo-MG evidenciam prevalência elevada de excesso de peso entre estudantes da rede pública, reforçando a necessidade de intervenções contextualizadas.

Diante desse cenário, a escola emerge como espaço privilegiado para a promoção da saúde e para o desenvolvimento do letramento em saúde. O conceito de letramento em saúde, conforme proposto por Nutbeam (2000) e ampliado por Sørensen et al. (2012), refere-se à capacidade de acessar, compreender, avaliar criticamente e aplicar informações relacionadas à saúde no cotidiano. Trata-se, portanto, não apenas da aquisição de conhecimentos, mas do desenvolvimento de competências funcionais, interativas e críticas que possibilitam maior autonomia na tomada de decisões.

No contexto escolar brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) atribui à Educação Física papel relevante na promoção da qualidade de vida, da consciência corporal e do autocuidado. Contudo, estudos indicam que a disciplina ainda se encontra, em muitos casos, centrada predominantemente em práticas esportivas tradicionais, limitando seu potencial formativo no campo da saúde crítica.

Paralelamente, políticas públicas como o Programa Saúde na Escola (PSE) e o Instrutivo Crescer Saudável reconhecem a importância do monitoramento de indicadores físicos, mas enfrentam desafios relacionados à integração curricular e à utilização pedagógica sistematizada desses dados.

Nesse contexto, a incorporação de tecnologias digitais apresenta-se como alternativa promissora para potencializar estratégias educativas. A literatura aponta que recursos gamificados e aplicativos educacionais podem favorecer o engajamento e a aprendizagem ativa, desde que mediados criticamente pelo professor. Entretanto, ainda são escassas pesquisas que integrem, de forma estruturada, monitoramento de indicadores físicos, tecnologia digital e mediação pedagógica fundamentada na perspectiva freireana de educação dialógica e emancipatória.

É nesse cenário que se insere o *SaúdePROEF*, aplicativo educacional desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), com o objetivo de apoiar o desenvolvimento do letramento em saúde por meio do registro e interpretação pedagógica de indicadores físicos como índice de massa corporal (IMC), circunferência da cintura, relação cintura-quadril e pressão arterial. Diferentemente de abordagens prescritivas, o aplicativo não propõe intervenção clínica, mas atua como ferramenta de mediação didática, permitindo que estudantes interpretem dados de sua própria realidade corporal e reflitam criticamente sobre hábitos de vida.

No campo conceitual, o letramento em saúde tem ganhado notoriedade mundial como ferramenta fundamental para o fortalecimento da cidadania e da autonomia dos sujeitos. Para Nutbeam (2000), trata-se da capacidade de acessar, compreender, avaliar e aplicar informações sobre saúde no cotidiano.

Kickbusch (2001) acrescenta que o letramento em saúde transcende a dimensão individual, configurando-se também como competência social e política, essencial para a equidade em saúde. Pesquisas recentes apontam que crianças com maior nível de letramento em saúde apresentam melhores indicadores de qualidade de vida, maior adesão a práticas de atividade física e escolhas alimentares mais equilibradas (SØRENSEN et al., 2012; BRASIL, 2021). No entanto, baixos níveis de alfabetização em saúde, especialmente em famílias de baixa renda, perpetuam escolhas inadequadas e reduzem a adesão a práticas preventivas, ampliando desigualdades sociais (BARUFALDI et al., 2016). No contexto brasileiro, Silva et al. (2023) demonstram que apenas 35% das crianças de escolas públicas apresentam letramento em saúde básico, reforçando a necessidade de intervenções específicas no ambiente escolar.

No campo pedagógico, Paulo Freire (1996) enfatiza que a educação deve ser um processo dialógico e problematizador, no qual os sujeitos sejam protagonistas da própria aprendizagem. Transportada para o contexto da saúde escolar, essa perspectiva rompe com modelos meramente prescritivos e biomédicos, valorizando práticas emancipatórias e críticas. Nessa direção, Ayres (2004) propõe que a promoção da saúde seja compreendida como processo ampliado, que considere os determinantes sociais e culturais e que vá além da transmissão de recomendações. Assim, o letramento em saúde escolar deve estar ancorado em metodologias ativas, que possibilitem a reflexão crítica sobre hábitos, escolhas e contextos de vida.

Apesar de avanços em políticas públicas, como o Programa Saúde na Escola (PSE), criado em 2007, observa-se que a implementação de ações de saúde nas escolas ainda é marcada por descontinuidade, falta de integração curricular e ausência de metodologias inovadoras (BRASIL, 2018). Paralelamente, os compromissos globais expressos na Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas, sobretudo nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 3 ("Assegurar uma vida saudável e promover o bem- estar para todos, em todas as idades") e 4 ("Assegurar educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida"), reforçam a urgência de intervenções que articulem saúde, educação e tecnologia. No Brasil, o Plano Nacional de Educação (2014-2024), em sua meta 7, destaca a necessidade de melhorar a qualidade da educação básica por meio de práticas interdisciplinares, enquanto o Instrutivo Crescer Saudável (MS, 2020) propõe o monitoramento de indicadores físicos como estratégia de prevenção.

Nesse contexto, evidencia-se uma lacuna científica relevante: embora haja estudos sobre promoção da saúde em ambiente escolar e sobre o conceito de letramento em saúde, ainda são escassas as pesquisas que integram Educação Física, letramento em saúde e uso de tecnologias digitais interativas como recurso pedagógico. Essa ausência limita a consolidação de estratégias sistemáticas que possam ser aplicadas de forma escalável em escolas públicas brasileiras, especialmente em regiões como o interior de Minas Gerais.

O desenvolvimento do *SaúdePROEF* envolveu

> etapas de concepção pedagógica, programação do código-fonte, estruturação da interface lúdica e elaboração da Cartilha *SaúdePROEF*, que orienta o uso crítico do aplicativo em ambiente escolar. A presente pesquisa avança para a etapa de aplicação sistematizada da ferramenta junto a estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, com análise do impacto da intervenção no nível de letramento em saúde.

Dessa forma, a investigação busca responder à seguinte questão central: A aplicação estruturada do *SaúdePROEF* contribui significativamente para o desenvolvimento do letramento em saúde de estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de Curvelo-MG?

Ao articular desenvolvimento tecnológico, aplicação pedagógica e análise de impacto cognitivo mensurável, este estudo pretende contribuir para o campo da Educação Física escolar e da promoção da saúde, oferecendo evidências empíricas sobre o potencial de uma intervenção mediada por tecnologia digital no fortalecimento da autonomia informacional e da consciência crítica em saúde na adolescência inicial.

Fundamentos do letramento em saúde infantil

O letramento em saúde tem sido consolidado como um constructo multidimensional fundamental para a promoção da saúde e para a redução de desigualdades sociais. De acordo com Health Literacy, trata-se da capacidade de acessar, compreender, avaliar e aplicar informações em saúde no cotidiano (NUTBEAM, 2000; SØRENSEN et al., 2012). Essa definição amplia a compreensão tradicional centrada na alfabetização funcional, incorporando dimensões cognitivas, sociais e

críticas.
Nutbeam (2000; 2008) propõe uma tipologia amplamente adotada, estruturando o letramento em saúde em três níveis: funcional, interativo e crítico.

O nível funcional refere-se à compreensão básica de informações; o interativo envolve habilidades comunicativas e de aplicação; enquanto o nível crítico pressupõe a capacidade de análise reflexiva e tomada de decisões autônomas. Esse modelo evidencia que o letramento em saúde ultrapassa a simples aquisição de conhecimento, configurando-se como competência essencial para o exercício da cidadania.

No contexto infantil, essa competência assume características específicas, uma vez que o desenvolvimento cognitivo ainda está em consolidação e a mediação de adultos torna-se indispensável. Segundo McPherson et al. (2017), intervenções educativas precoces favorecem a internalização de hábitos saudáveis e reduzem a probabilidade de desenvolvimento de doenças crônicas ao longo da vida. Nesse sentido, o letramento em saúde infantil deve ser compreendido como processo formativo progressivo, que articula conhecimento, prática e contexto sociocultural.

A escola, nesse cenário, configura-se como ambiente estratégico para o desenvolvimento dessas competências. Conforme destacam Santos e Lima (2019), a mediação pedagógica possibilita a construção de significados relacionados à saúde por meio do diálogo, da problematização e da contextualização. Assim, o espaço escolar deixa de ser apenas transmissor de informações e passa a atuar como agente formador de sujeitos críticos e

autônomos.
Particularmente, a Educação Física apresenta potencial singular nesse processo, por articular corpo, movimento e reflexão crítica. Ao integrar conteúdos relacionados a hábitos de vida, práticas corporais e indicadores de saúde, a disciplina amplia sua função pedagógica, contribuindo para o desenvolvimento do letramento em saúde em suas diferentes dimensões.

Monitoramento de indicadores físicos no contexto escolar

O monitoramento de indicadores físicos constitui estratégia relevante para a promoção da saúde infantil, especialmente quando utilizado com finalidade pedagógica. Indicadores como peso, altura, índice de massa corporal (IMC), circunferência da cintura e relação cintura-quadril permitem identificar precocemente fatores de risco associados à obesidade, à síndrome metabólica e a doenças cardiovasculares (MELLO et al., 2019; FERNANDES et al., 2020).

Segundo Barufaldi et al. (2016), a coleta sistemática desses dados no ambiente escolar subsidia a formulação de políticas públicas e possibilita intervenções mais direcionadas. No entanto, sua utilização deve ser orientada por princípios pedagógicos, evitando abordagens classificatórias ou estigmatizantes.

A padronização dos procedimentos de coleta é condição essencial para garantir a confiabilidade dos dados. Santos et al. (2019) destacam que metodologias adequadas de mensuração antropométrica permitem acompanhar a evolução dos estudantes e identificar padrões de crescimento e desenvolvimento. Quando integrados ao processo educativo, esses dados deixam de

ser meros registros biométricos e passam a constituir instrumentos de aprendizagem.

Nesse contexto, a interpretação dos indicadores físicos pode favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico, especialmente quando associada à leitura de gráficos, tabelas e representações visuais. Essa abordagem possibilita integração interdisciplinar com áreas como Matemática e Ciências, ampliando o alcance pedagógico das ações em saúde.

Tecnologias digitais e gamificação no letramento em saúde

A incorporação de tecnologias digitais no ambiente escolar tem ampliado as possibilidades de mediação pedagógica, especialmente no campo da educação em saúde. O uso de aplicativos educativos permite transformar dados abstratos em experiências concretas de aprendizagem, favorecendo maior engajamento dos estudantes. No campo do mHealth, estudos indicam que intervenções digitais podem contribuir para melhoria de conhecimentos, atitudes e comportamentos relacionados à saúde (CAR et al., 2019). Entretanto, sua efetividade depende da intencionalidade pedagógica e da qualidade do design.

A gamificação, definida como a aplicação de elementos de jogos em contextos não lúdicos, tem se mostrado estratégia eficaz para aumentar o engajamento discente (DETERDING et al., 2011). Recursos como desafios, feedback imediato, recompensas simbólicas e progressão de níveis favorecem a motivação e a participação ativa dos estudantes.

Além disso, princípios de design centrado no

usuário são fundamentais para garantir a usabilidade dessas ferramentas. Conforme a norma International Organization for Standardization ISO 9241-210 (2010), interfaces devem ser intuitivas, acessíveis e adaptadas ao perfil do usuário, especialmente quando destinadas ao público infantil. Nesse sentido, a integração entre tecnologia, pedagogia e ludicidade constitui elemento central para o desenvolvimento do letramento em saúde, possibilitando que os estudantes compreendam informações de forma mais significativa e contextualizada.

O aplicativo SaúdePROEF como mediação pedagógica

O desenvolvimento do aplicativo SaúdePROEF insere-se na perspectiva de inovação pedagógica orientada ao letramento em saúde. A ferramenta possibilita o registro, a visualização e a interpretação de indicadores físicos, transformando dados em recursos didáticos.

Por meio de gráficos, relatórios e elementos interativos, o aplicativo favorece a compreensão de conceitos relacionados à saúde e estimula a reflexão crítica sobre hábitos de vida. A inclusão de recursos gamificados, como quizzes e desafios, amplia o engajamento dos estudantes e fortalece a aprendizagem ativa.
Além disso, o sistema de feedback — por meio de mensagens educativas e alertas — contribui para a construção de autonomia informacional, permitindo que os alunos compreendam e interpretem informações sobre o próprio corpo.

A proposta dialoga com diretrizes de políticas públicas como o Programa Saúde na Escola e com a Base Nacional Comum Curricular, que reconhece a Educação

Física como espaço de formação integral e interdisciplinar. Estudos apontam que intervenções escolares que combinam metodologias participativas e recursos digitais apresentam maior efetividade na promoção da saúde (SILVA; ALVAREZ; PEREIRA, 2019). Nesse sentido, o SaúdePROEF configura-se como ferramenta potencialmente escalável, capaz de integrar tecnologia, educação e promoção da saúde em diferentes contextos escolares.

CONCLUSÃO

A presente reflexão evidenciou que o desenvolvimento do letramento em saúde infantil, quando articulado ao monitoramento pedagógico de indicadores físicos e ao uso intencional de tecnologias digitais, constitui estratégia potente para a promoção da saúde no contexto escolar. Ao integrar conhecimento teórico, prática pedagógica e recursos tecnológicos, amplia-se a capacidade dos estudantes de compreender, interpretar e aplicar informações relacionadas ao cuidado com o próprio corpo.

O aplicativo SaúdePROEF, nesse cenário, apresenta-se não apenas como uma ferramenta tecnológica, mas como um mediador pedagógico que potencializa processos de ensino-aprendizagem em saúde. Ao transformar dados como peso, altura, índice de massa corporal, pressão arterial e relação cintura-quadril em representações acessíveis e interativas, o aplicativo favorece a construção de significados e estimula o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes. Essa abordagem rompe com perspectivas meramente informativas ou prescritivas, aproximando-se de uma concepção de educação em saúde fundamentada na autonomia e na reflexão.

A incorporação de elementos de gamificação, como desafios, feedback imediato e recompensas simbólicas, contribui significativamente para o engajamento discente, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e significativo. Nesse sentido, o letramento em saúde deixa de ser compreendido como conteúdo isolado e passa a configurar-se como experiência vivenciada, construída coletivamente no ambiente escolar.

Do ponto de vista pedagógico, destaca-se o papel central do professor como mediador do processo, sendo responsável por orientar a interpretação dos dados, problematizar informações e promover o diálogo crítico. A tecnologia, portanto, não substitui a ação docente, mas amplia suas possibilidades de intervenção, favorecendo metodologias ativas e interdisciplinares alinhadas às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular.
Entretanto, a efetividade de propostas como o SaúdePROEF está condicionada a desafios estruturais e formativos, como a necessidade de capacitação docente, disponibilidade de infraestrutura tecnológica e integração ao currículo escolar. Tais aspectos evidenciam que a inovação pedagógica demanda não apenas o desenvolvimento de ferramentas, mas também políticas públicas que sustentem sua implementação de forma contínua e equitativa.

Por fim, ressalta-se que o SaúdePROEF apresenta potencial de escalabilidade e adaptação a diferentes realidades educacionais, podendo contribuir para o fortalecimento de políticas de promoção da saúde no ambiente escolar. Estudos futuros poderão aprofundar a análise de impacto da ferramenta em diferentes contextos,

bem como investigar seus efeitos a longo prazo sobre indicadores de saúde e desempenho educacional.
Assim, conclui-se que a integração entre Educação Física, tecnologia digital e letramento em saúde configura-se como caminho promissor para a formação de sujeitos mais críticos, autônomos e conscientes em relação ao cuidado com a própria saúde, consolidando a escola como espaço estratégico de transformação social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernanda Rodrigues. **Jogos digitais na promoção de hábitos alimentares saudáveis no ensino fundamental**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

AYRES, José Ricardo de Carvalho Mesquita. **Cuidado: trabalho e interação nas práticas de saúde**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2004.

BARUFALDI, Laura A. et al. **Excesso de peso em crianças e adolescentes no Brasil: dados da Pesquisa Nacional de Saúde 2013**. Revista Brasileira de Epidemiologia, São Paulo, v. 19, supl. 2, p. 142–156, 2016.

BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. **Educação Física escolar: uma proposta de organização curricular**. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 174–185, 2002.

BLAKEMORE, S.-J. **Imaging brain development: the adolescent brain**. NeuroImage,

v. 61, n. 2, p. 397–406, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 1 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Saúde na Escola (PSE). Diário Oficial da União, Brasília, 2007.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014–2024). Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Instrutivo Crescer Saudável: obesidade infantil**. Brasília: Ministério da Saúde, 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Constitution of the World Health Organization**. Geneva: WHO, 1946.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 1 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Saúde na Escola (PSE). Diário Oficial da União, Brasília, 2007.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014–2024). Brasília: MEC, 2014

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Report of the Commission on Ending Childhood Obesity**. Geneva: WHO, 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Ottawa Charter for Health Promotion**. Geneva: WHO, 1986.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Health-promoting schools: a healthy setting for living, learning and working**. Geneva: WHO, 1998.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SAÚDE NA PERSPECTIVA CRÍTICO SOCIAL: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO

Fernando Souza e Silva Filho
Rosângela Ramos Veloso Silva

INTRODUÇÃO

Este ensaio discute a abordagem da saúde na Educação Física escolar a partir de uma perspectiva crítico-social. Propõe superar a visão reducionista que limita a saúde à aptidão física ou à ausência de doença, assumindo uma compreensão ampliada, atravessada por determinantes sociais, culturais e emocionais. A discussão fundamenta-se na pedagogia freiriana e em autores vinculados às perspectivas críticas da Educação Física brasileira, entre eles Darido, Souza Júnior, o Coletivo de Autores e Elenor Kunz. Dialoga também com a pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani, com a reflexão didático-pedagógica de José Carlos Libâneo e com o currículo cultural desenvolvido por Marcos Neira e Mário Nunes. A análise considera, ainda, as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

O texto analisa a promoção da saúde e a valorização do corpo como linguagem e expressão. Nessa perspectiva, a Educação Física, ao articular vivências corporais, conhecimento sistematizado e reflexão crítica, pode contribuir para o acolhimento e para a transformação das relações no ambiente escolar. A abordagem proposta relaciona os temas de saúde a determinantes como renda, moradia, alimentação, meio ambiente, gênero, raça e

etnia, acesso aos serviços públicos e vínculos comunitários.

Dessa forma, apresenta-se a seguinte questão problematizadora: como a proposição de uma sequência didática, na perspectiva crítico-social, sobre temas de saúde nas aulas de Educação Física pode contribuir para o protagonismo juvenil no Ensino Médio?

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Para compreender essa proposta, é necessário situar historicamente a constituição da Educação Física como campo formativo. Segundo Taffarel (2025), a Educação Física possui raízes históricas que remontam às práticas corporais das civilizações antigas, com registros que podem ser identificados nas gravuras rupestres encontradas em cavernas, como as do Parque Nacional da Serra da Capivara, no Piauí, que retratam cenas de movimento associadas à sobrevivência, à caça e à proteção. Essas manifestações indicam que o corpo sempre esteve implicado na organização da vida social. Na Grécia e em Roma, tais práticas assumiram caráter formativo mais sistematizado, vinculadas à preparação física e à constituição do cidadão. Durante a Idade Média, sob influência religiosa, houve uma retração da valorização do corpo, com maior ênfase na dimensão espiritual. A partir do Iluminismo, o desenvolvimento físico voltou a integrar projetos mais estruturados, contribuindo para a consolidação da Educação Física como componente formativo na modernidade.

TRANSFORMAÇÕES NO CONTEXTO BRASILEIRO

A Educação Física, na realidade brasileira, passou por transformações significativas ao longo do século XX.

Inicialmente, esteve associada a princípios higienistas, militaristas e eugenistas, enfatizando a disciplina corporal, a saúde pública e o preparo físico para o combate. Darido e Souza Júnior (2017), ao analisarem esse percurso histórico, afirmam:

> No Brasil, a educação física na escola recebeu influências da área médica, com ênfase nos discursos pautados na higiene, na saúde e na eugenia, dos interesses militares e também, a partir do final da década de 1960, dos grupos políticos dominantes, que viam no esporte um instrumento complementar de ação. Nesse contexto, a educação física passou a ter a função de selecionar os mais aptos para representar o país em diferentes competições (DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2017, p. 15).

Nesse contexto, os grupos dominantes aproximaram o esporte do sentimento nacionalista, visando à formação de jovens considerados fortes e saudáveis e utilizando-o também como instrumento de desmobilização política.

A partir da década de 1980, porém, intensificaram-se as críticas ao modelo tradicional, e a Educação Física passou a incorporar contribuições das ciências humanas e sociais. Esse movimento buscou superar a abordagem predominantemente técnica e ampliar o reconhecimento da diversidade das práticas corporais como produções culturais.

PAPEL CENTRAL E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

A Educação Física escolar, ainda frequentemente tratada como componente secundário do currículo, precisa

assumir uma função formativa coerente com as perspectivas crítica e emancipatória. Ao tematizar a saúde, pode romper com concepções que a restringem à aptidão física, à ausência de doenças ou à busca de um padrão corporal imposto pela mídia. Darido e Souza Júnior (2017) argumentam:

> Não basta ensinar aos estudantes técnicas de movimento, habilidades básicas ou capacidades físicas. É necessário abordar também os contextos culturais em que essas práticas são produzidas e vivenciadas, sem transformar a aula em mero discurso sobre a cultura corporal, mas promovendo uma ação pedagógica com ela (DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2017, p. 23-24).

Essas contribuições sustentam a possibilidade de discutir a saúde por meio de ações pedagógicas que articulem vivência corporal, conhecimento e reflexão crítica.

A Educação Física escolar ultrapassa a prática de esportes e exercícios na quadra e participa da formação integral do estudante ao articular dimensões corporais, cognitivas, culturais e socioemocionais. Essa mudança de perspectiva repercute diretamente nos desafios enfrentados pelas escolas contemporâneas.

No Colégio Estadual de Tempo Integral de Urandi, na Bahia, observações do cotidiano escolar e relatos da comunidade indicam preocupações relacionadas à ansiedade, ao sedentarismo, à alimentação e às experiências corporais dos estudantes. Essas percepções não substituem diagnóstico clínico ou levantamento epidemiológico, mas justificam pedagogicamente a abordagem do tema. Nesse cenário, a Educação Física, orientada por uma perspectiva crítica e social, pode oferecer elementos relevantes para a formação integral dos estudantes e para o diálogo com a comunidade escolar.

OBJETIVOS E DIRETRIZES CURRICULARES

Este ensaio tem como objetivo descrever o processo de elaboração e proposição de uma sequência didática sobre temas de saúde nas aulas de Educação Física, na perspectiva crítico-social, destinada a estudantes do Ensino Médio. Para isso, delineiam-se os seguintes objetivos específicos:

a) Elaborar uma sequência didática com atividades corporais e reflexivas que articulem saúde física, mental e social;

b) Compreender como a aprendizagem sobre saúde nas aulas de Educação Física na abordagem crítico-social auxilia na formação integral dos alunos do Ensino Médio;

c) Problematizar os discursos midiáticos e normativos sobre corpo, beleza e desempenho;

d) Implementar a intervenção com base nos princípios freirianos;

e) Avaliar possíveis transformações nas percepções dos estudantes após a intervenção didática; e

f) Produzir material didático contendo uma sequência didática e guias pedagógicos que sintetizem a proposta desenvolvida.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2002) enfatizam a integração curricular e a aproximação entre as práticas pedagógicas e as experiências cotidianas dos estudantes. Esses documentos também valorizam a autonomia e a construção dos projetos de vida. Darido e Souza Júnior (2017) defendem que procedimentos, conceitos, atitudes e valores sejam tratados como dimensões articuladas dos conteúdos. Essa orientação, contudo, exige práticas que dialoguem com as condições concretas dos estudantes e com o compromisso formativo da escola pública.

A CONCEPÇÃO DE SAÚDE E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Ao abordar a saúde como tema educativo, é necessário romper com a concepção biomédica tradicional, que a reduz ao funcionamento fisiológico do corpo e à prevenção de doenças. A Organização Pan-Americana da Saúde compreende a escola promotora da saúde como espaço de participação comunitária, equidade e justiça social (OPAS, 2007). No campo da Educação Física, Darido (2003), apoiada em João Batista Freire, problematiza a separação entre corpo e mente ainda presente na organização escolar:

> O dualismo cartesiano permanece nas escolas que valorizam prioritariamente a mente, enquanto submetem o corpo ao silêncio e à imobilidade, como se sua presença perturbasse a aprendizagem (DARIDO, 2003, p. 28).

Essa organização evidencia práticas escolares de controle dos corpos. As hipóteses legais de dispensa das aulas de Educação Física, embora tenham sofrido alterações, também podem reforçar processos de exclusão quando são aplicadas sem alternativas pedagógicas. Por isso, o professor precisa estimular o autoconhecimento, o respeito às diferenças e a valorização de experiências corporais diversas, planejando estratégias para que todos participem de modo seguro e significativo.

Nesse sentido, a Educação Física constitui um campo pedagógico privilegiado para a construção de sentidos sobre o corpo e a saúde. Em vez de priorizar exclusivamente o rendimento físico ou os testes de aptidão, o professor pode desenvolver atividades significativas e planejá-las em diálogo com os estudantes. Jogos cooperativos, sequências didáticas,

júri simulado, rodas de conversa e produção de podcasts, por exemplo, favorecem a reflexão sobre o próprio corpo e suas relações sociais, reconhecendo os estudantes como participantes da produção do conhecimento.

A discussão da saúde na Educação Física escolar, sob uma perspectiva crítico-social, exige mais do que boas intenções ou discursos engajados. Requer intencionalidade pedagógica e organização do trabalho docente. Para Libâneo (1994), ensinar pressupõe mediar a relação entre os estudantes e o conhecimento sistematizado mediante situações de aprendizagem intencionalmente organizadas. Assim, abordar a saúde não significa apenas promover vivências corporais, mas garantir que os estudantes se apropriem criticamente de conhecimentos capazes de explicar as condições sociais, culturais e históricas que atravessam o corpo.

Abrir espaço para que os estudantes compartilhem suas percepções sobre saúde e qualidade de vida é condição para uma prática dialógica. Freire (1996) defende o respeito aos saberes dos educandos, sem que isso signifique abandonar o conhecimento sistematizado. Na perspectiva histórico-crítica, Saviani (2008) reforça a responsabilidade da escola de socializar saberes elaborados, permitindo que os estudantes avancem do senso comum para compreensões mais críticas. Neira e Nunes (2009), por sua vez, mostram que as práticas corporais são atravessadas por disputas de significado; acolher as experiências juvenis implica também problematizá-las e relacioná-las aos determinantes sociais e culturais.

Essas estratégias podem ampliar o repertório cultural dos estudantes e fortalecer sua autonomia diante das escolhas relacionadas à saúde. A concepção ampliada de saúde redefine a função social da Educação Física: corpo, subjetividade e sociedade deixam de ser dimensões isoladas e passam a integrar um mesmo projeto formativo.

A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO CAMPO DE CONHECIMENTO E AÇÃO TRANSFORMADORA

A Educação Física crítica não se restringe à reprodução de técnicas esportivas nem à ocupação do tempo escolar com exercícios e esportes. Ela se configura como campo de conhecimento que mobiliza saberes sobre o corpo, a cultura, a política e a vida cotidiana. Darido (2012) ressalta:

> Os estudantes são sujeitos históricos, não meros reprodutores da cultura; por isso, além de vivenciar as práticas corporais, devem ser incentivados a produzi-las e transformá-las (DARIDO, 2012, p. 47).

Essa compreensão reposiciona professor e estudante no processo educativo. O docente atua como mediador intencional, enquanto o estudante é reconhecido como sujeito ativo, cujas experiências precisam ser valorizadas e problematizadas. A concepção crítico-emancipatória de Kunz (1991) acrescenta que o ensino das práticas corporais deve favorecer a autonomia e a capacidade de compreender criticamente os sentidos sociais do movimento, em vez de limitar-se à execução de técnicas.

INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA E DIÁLOGO CRÍTICO

Nessa direção, o trabalho docente não se reduz à boa vontade ou à motivação: exige intencionalidade pedagógica e tratamento sistematizado do conhecimento. Saviani (2008) defende que a escola tem a função de socializar o saber elaborado, condição para que os estudantes compreendam criticamente a realidade. Santos e Neira (2016) relacionam a tematização da Educação Física à perspectiva dialógica freiriana:

> A educação crítica combate injustiças, exploração e dominação, de modo que a relação dialógica pode se consolidar em

> uma práxis social transformadora (SANTOS; NEIRA, 2016).

Assim, a Educação Física deixa de ser espaço de prática descontextualizada e se afirma como componente curricular comprometido com a formação integral, articulando vivências corporais, conhecimento didático, análise da realidade e enfrentamento das injustiças sociais.

A proposta crítico-emancipatória implica romper com práticas centradas apenas na aptidão física. Kunz (1991) sustenta que o estudante precisa compreender e ressignificar o próprio "se-movimentar", desenvolvendo autonomia para interpretar criticamente as práticas corporais e seus condicionamentos sociais. Nessa direção, ganham centralidade o diálogo, a escuta e a participação dos estudantes, sem que o professor abandone sua responsabilidade de organizar o ensino.

PROTAGONISMO ESTUDANTIL E PLANEJAMENTO DIALÓGICO

A prática pedagógica crítica demanda intencionalidade, escuta e mediação do conhecimento. Ela acolhe as experiências juvenis, mas também as confronta com conceitos e explicações mais elaboradas, para que se convertam em compreensão crítica. Nessa perspectiva, a aprendizagem pressupõe a participação ativa dos estudantes na construção e reconstrução do saber, como enfatiza Freire (1996):

> Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos tornam-se sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, que também participa do processo (FREIRE, 1996, p. 15).

O planejamento da Educação Física precisa considerar as experiências concretas dos estudantes. Envolvê-los na discussão dos conteúdos e das estratégias pedagógicas não é apenas uma opção metodológica, mas um princípio formativo. Isso implica superar formas rígidas de currículo e criar espaços reais de participação, sem confundir protagonismo com ausência de direção docente.

FORMAÇÃO DOCENTE E O PROEF

Nesse contexto, destaca-se a relevância do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), que constitui uma política de formação continuada para professores da Educação Básica. Ao articular pesquisa e prática profissional, o programa favorece a produção de conhecimentos e materiais pedagógicos vinculados às necessidades concretas da escola pública.

O ProEF é coordenado nacionalmente pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), com sede em Presidente Prudente, e integra instituições associadas, entre elas a Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Sua organização em rede busca qualificar a prática pedagógica e fortalecer a Educação Física como componente curricular. Essa finalidade aproxima-se da defesa freiriana de uma formação docente vinculada à realidade concreta em que os professores trabalham:

> A formação docente precisa articular a compreensão teórica das influências ecológicas, sociais e econômicas com o conhecimento teórico-prático da realidade concreta em que os professores atuam (FREIRE, 1996, p. 70).

À luz dessas referências, a formação em serviço pode favorecer o movimento de ação-reflexão-ação sobre a realidade escolar. Discutir a saúde na Educação Física a partir de uma perspectiva crítico-social não é apenas uma escolha teórica, mas um posicionamento ético e pedagógico. O corpo que se movimenta na escola não está isolado das condições sociais, das pressões estéticas, das desigualdades e das experiências que os estudantes carregam consigo.

COMPROMISSO ÉTICO E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Por isso, pensar a saúde nesse contexto exige intencionalidade e compromisso formativo. Ao apresentar proposições pedagógicas fundamentadas, a intenção não é oferecer modelos fechados, mas contribuir para que a Educação Física se fortaleça como espaço de reflexão crítica, produção de sentidos e responsabilidade social, dentro e para além da escola.

Ainda assim, é preciso reconhecer que essa proposta não se desenvolve em um cenário neutro. A escola contemporânea está mergulhada em uma lógica que valoriza resultados imediatos, desempenho e produtividade, muitas vezes em detrimento da formação humana.

Nesse contexto, cabe perguntar: Até que ponto a Educação Física crítico-social consegue, de fato, resistir às pressões por rendimento e padronização? Não corremos o risco de transformar o discurso crítico em algo institucionalizado, repetido nos documentos, mas esvaziado na prática cotidiana? Levantar essas questões não significa enfraquecer a perspectiva emancipatória, mas fortalecê-la, pois somente a partir da reflexão constante sobre nossas próprias contradições é que a área

pode preservar sua potência formativa e seu compromisso social.

CULTURA DE SAÚDE CRÍTICA E DIRETRIZES DA BNCC

Nessa perspectiva, a Educação Física não ocupa apenas a quadra: participa do debate sobre corpo, saúde, cultura e direitos. Assembleias escolares, oficinas temáticas, rodas de conversa, júri simulado e produções audiovisuais podem contribuir para a construção de uma cultura de saúde crítica e solidária, desde que estejam vinculadas a objetivos, conteúdos e formas de avaliação claramente definidos.

Ao fomentar o protagonismo dos estudantes na construção de propostas para o bem-estar comum, a Educação Física cumpre seu papel na formação integral e contribui para a consolidação de uma escola democrática, inclusiva e socialmente comprometida.

A escuta pedagógica deve considerar as diferentes experiências trazidas pelos estudantes, sem transformar toda opinião em conhecimento equivalente. Freire (1996) valoriza os saberes construídos na experiência, enquanto o Coletivo de Autores (1992) sustenta que a cultura corporal, como conhecimento escolar, exige tematização e análise, não apenas vivência prática.

Em sentido convergente, a BNCC indica que a Educação Física deve contribuir para que os estudantes compreendam criticamente o corpo e a cultura corporal de movimento e atuem de forma ética, autônoma, solidária e responsável em diferentes práticas sociais (BRASIL, 2018). Essa orientação fortalece uma abordagem que promova a autonomia, valorize experiências corporais e respeite a diversidade de modos de viver a saúde. A articulação entre saúde, bem-estar, cooperação e responsabilidade social amplia o alcance formativo do componente curricular.

A prática pedagógica pode contribuir para a formação de sujeitos capazes de interpretar e transformar a realidade por meio das linguagens corporais, da reflexão e da ação solidária. Isso não torna a Educação Física automaticamente central no currículo; sua relevância depende da qualidade do trabalho pedagógico, da garantia de condições materiais e do reconhecimento institucional do componente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem da saúde na Educação Física escolar, quando sustentada por uma concepção crítico-emancipatória, pode transformar a prática docente e a experiência escolar em espaços de formação humana integral. Ao articular corpo, emoções, cultura, crítica e ação, o componente contribui para a construção de sujeitos mais conscientes de si e do mundo, desde que essa articulação seja orientada por mediação pedagógica intencional. Como destaca Libâneo (1994), o trabalho docente exige organização didática e compromisso com o acesso ao conhecimento sistematizado. A escola precisa, portanto, enfrentar práticas de normatização corporal e constituir-se como território de acolhimento, reflexão e convivência plural.

O desafio dos profissionais da Educação Física é assumir uma postura ética, crítica e comprometida com a realidade social dos educandos, reconhecendo que ensinar sobre saúde também envolve direitos, cidadania e dignidade. O corpo que se movimenta na aula é atravessado por histórias, desigualdades e possibilidades. Por isso, a prática educativa precisa considerar o contexto sociocultural e afetivo dos sujeitos e, ao mesmo tempo, garantir o acesso aos saberes escolares sistematizados.

Freire (2019) compreende a educação como uma prática mediada pelo mundo e construída na relação entre sujeitos. Em uma sociedade marcada por desigualdades, sofrimento psíquico e violência simbólica, a Educação Física escolar é chamada a construir espaços em que o cuidado com o corpo não se reduza à técnica ou ao desempenho. Para isso, é necessário articular diálogo e acesso ao conhecimento sistematizado, como sustenta Saviani (2008), reconhecendo a cultura corporal como objeto de ensino, conforme propõe o Coletivo de Autores (1992). Essa articulação pode contribuir para uma escola que não apenas ocupa o tempo, mas forma sujeitos capazes de compreender a realidade e agir nela com consciência crítica e compromisso social.

Portanto, a Educação Física precisa ampliar suas fronteiras, incorporando novos saberes e práticas sem abrir mão da intencionalidade pedagógica e da responsabilidade formativa. A contribuição para uma educação voltada à vida não decorre de slogans emancipatórios, mas da coerência entre fundamentos teóricos, conteúdos, métodos, avaliação e condições concretas de ensino.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares. **Desafios da educação física escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 4 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2002.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

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

DARIDO, Suraya Cristina. **Caderno de formação: formação de professores: didática dos conteúdos.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira. **Para ensinar educação física: possibilidades de intervenção na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2017.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

KUNZ, Elenor**. Educação física: ensino & mudanças**. Ijuí, RS: Unijuí, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

OPAS – ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Escolas promotoras de saúde: experiências do Brasil**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2007.

SANTOS, Ivan Luis dos; NEIRA, Marcos Garcia. **A tematização no ensino da Educação Física.** In: NEIRA, Marcos Garcia (org.). Educação Física cultural. São Paulo: Blucher, 2016. p. 167-179.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **Formação e intervenção profissional em educação física/ciências do esporte: questões contemporâneas**. In: JORNADA PEDAGÓGICA DO COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE – BAHIA, 18., 2025, Guanambi. Anais [...]. Guanambi: UNEB, Campus XII, 2025.

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)



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



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



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



ANA PAULA DORÁSIO DE SOUZA
Discente do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF-Unimontes). Professor de Educação Básica.
E-mail: ana.dorasio@educacao.mg.gov.br



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



CLAUDIANA DONATO BAUMAN
Doutora em Ciências da Saúde (PPGCS/Unimontes). Professora do Departamento de Educação Física e do Desporto da Unimontes.
E-mail: claudiana.bauman@unimontes.br



FERNANDO SOUZA E SILVA FILHO
Discente do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF-Unimontes). Professor de Educação Básica.
E-mail: fernando.souzafilho@hotmail.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). 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: frederico.machado@unimontes.br



HELTON GABRIEL PRATES SOUZA

Discente do Mestrado em Educação (PPGE-Unimontes). Licenciado em Educação Física pela Unimontes.
E-mail: prateshg00@gmail.com



LUCIANA PEREIRA MIRANDA PACCELLI

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



MATHEUS GUILHERME DA PAIXÃO DE PAULA

Discente do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF-Unimontes). Professor de Educação Básica.
E-mail: mgpp1992@gmail.com



NAÓ CARLOS BARBOSA ROCHA
Discente do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF-Unimontes). Professor de Educação Básica.
E-mail: n_carlosmoa2006@hotmail.com



NATÁLIA SIEGA DA SILVA
Discente do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF-Unimontes). Professor de Educação Básica.
E-mail: natalia.siega@educacao.mg.gov.br



NAYARA FREIRE DA SILVA LOPES
Discente do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF-Unimontes). Professor de Educação Básica.
E-mail: nayarafreireb@yahoo.com.br



RENATO SOBRAL MONTEIRO JUNIOR
Doutor em Neurociências (UFF). Professor do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional(ProEF-Unimontes), do Programa de Pós-graduação em Ciências da Saúde (PPGCS-Unimontes) e do Departamento de Educação Física e do Desporto e da Unimontes.
E-mail: renato.monteiro@unimontes.br



ROGÉRIO OTHON TEIXEIRA ALVES

Doutor em Estudos do Lazer (UFMG). Professor 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



RONNYE LEITE FIGUEIREDO

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



ROSÂNGELA RAMOS VELOSO SILVA

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



RUAN CARLOS ALVES DA PAIXÃO

Discente do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF-Unimontes). Professor de Educação Básica.
E-mail: rcbh2006@gmail.com



VINICIUS DIAS RODRIGUES

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

ISSN: 978-65-02-23288-0