



**INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**CAMPUS CAMPO GRANDE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E**  
**TECNOLÓGICA**

**RAFAEL BRUNO PERES**

**O ENSINO DAS PRÁTICAS CORPORAIS DIVERSIFICADAS NO ENSINO MÉDIO:**  
**CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO**  
**PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Campo Grande – MS

2023

**RAFAEL BRUNO PERES**

**O ENSINO DAS PRÁTICAS CORPORAIS DIVERSIFICADAS NO ENSINO MÉDIO:  
CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Luís Eduardo Moraes Sinésio

Campo Grande – MS

2023

Peres, Rafael Bruno  
P437e O ensino das práticas corporais diversificadas no Ensino Médio: contribuições para a formação integral na educação profissional e tecnológica. / Rafael Bruno Peres. – Campo Grande-MS, 2023.  
141 f.: il.; 29 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Mato Grosso do Sul-IFMS, Campus Campo Grande, 2023.

Orientador: Prof. Dr. Luís Eduardo Moraes Sinésio.

Inclui anexos.

Inclui referências.

Inclui apêndices.

1. Textos corporais. 2. Metodologia ativa. 3. Transformação da realidade. I. Sinésio, Luís Eduardo Moraes. II. Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. III. Título.

CDD 23. ed. 370.71



## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

### Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFMS)

Aos 15 dias do mês de dezembro do ano de 2023, às 15 horas, reuniu-se por webconferência a Banca Examinadora composta pelos membros: Prof. Dr. Luis Eduardo Moraes Sinésio (IFMS) Prof. Dr. Rafael Presotto Vicente Cruz (Unigran Capital) e Prof. Dr. Fabrício César de Paula Ravagnani (IFMS), sob a presidência do primeiro, para avaliação do trabalho do estudante: Rafael Bruno Peres, CPF 031.496.291-36, Linha de Pesquisa "Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)", Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, apresentado sob o título "O ensino das práticas corporais diversificadas no ensino médio: contribuições para a formação integral na educação profissional e tecnológica" e sob orientação do Prof. Dr. Luis Eduardo Moraes Sinésio presidente da Banca Examinadora declarou abertos os trabalhos e agradeceu a presença de todos os membros. A seguir, concedeu a palavra ao estudante, que expôs seu Trabalho de Conclusão de Curso. Terminada a exposição, os membros da Banca Examinadora iniciaram as arguições. Terminadas as arguições, o presidente da banca fez suas considerações. A seguir, a Banca Examinadora reuniu-se em grupo virtual à parte para avaliação e emitiu, em seguida, parecer expresso conforme segue:

EXAMINADOR	AValiação
Prof. Dr. Luis Eduardo Moraes Sinésio	APROVADO
Prof. Dr. Rafael Presotto Vicente Cruz (Externo)	APROVADO
Prof. Dr. Fabrício César de Paula Ravagnani (Interno)	APROVADO

#### RESULTADO FINAL:

( x ) Aprovação    ( ) Reprovação

#### OBSERVAÇÕES:

Juntamente com a dissertação citada anteriormente foi também validado pela banca avaliadora o produto educacional intitulado "Práticas corporais diversificadas: Sequência didática". O discente terá um prazo máximo de 90 (noventa) dias para realizar as modificações recomendadas pela banca e entrega da versão final da dissertação e do produto educacional.

Nada mais havendo a ser tratado, o Presidente declarou a sessão encerrada e agradeceu a todos pela participação.

Luis Eduardo Moraes Sinésio

Rafael Bruno Peres

Presidente da Banca Examinadora

Estudante

Documento assinado eletronicamente por:

- Luis Eduardo Moraes Sinesio, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 18/12/2023 08:49:26.
- Rafael Bruno Peres, TECNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS, em 18/12/2023 09:40:53.
- Rafael Presotto Vicente Cruz, Rafael Presotto Vicente Cruz - Membro(a) de banca de mestrado - Unigran Educacional (03361110000177), em 18/12/2023 20:43:45.
- Fabricio Cesar de Paula Ravagnani, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 19/12/2023 18:40:28.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 18/12/2023. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifms.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 421452  
Código de Autenticação: c7a0764617



Dedico este trabalho, em especial, a minha mãe, Roseli Peres (*in memoriam*), que sempre me incentivou e me fortaleceu nos momentos mais difíceis. Além disso, proporcionou oportunidades de estudos e ensinou a nunca desistir dos meus sonhos. Dedico também a minha esposa, Regiane Jesus de Oliveira, que sempre me acompanhou e apoiou toda minha trajetória em busca de conhecimento.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, a Deus, por sempre me dar forças e por ser a base da minha vida.

A minha esposa, Regiane Jesus de Oliveira, por todo o amor, carinho e apoio nessa jornada.

A minha filha, Rafaela, ainda na barriga da mãe, que me deu força para continuar nas longas jornadas de estudo, leituras e escrita.

Aos meus irmãos, Vinicius Bruno Peres e Camila Peres, pelos momentos compartilhados de alegria e superação.

A todos os familiares e amigos, pelas palavras – essenciais – de incentivo e conforto.

À turma do PROFEPT, foi um prazer conhecê-los e compartilhar esta experiência com vocês. Aos professores do PROFEPT, obrigado pelas discussões e por todo o conhecimento compartilhado.

À banca de qualificação, nas pessoas do Professor Doutor Fabrício César de Carvalho Ravagnani e do Professor Doutor Rafael Presotto Vicente Cruz, pois trouxeram contribuições muito assertivas para a construção e o aprimoramento do trabalho.

E, por fim, meu orientador, Professor Doutor Luís Eduardo Moraes Sinésio, por me acompanhar nessa jornada, sempre paciente e presente. Obrigado por todo o incentivo, apoio, ensinamentos e por acreditar em mim. Sob sua orientação, tornei-me um profissional melhor. Serei eternamente grato.

Meu agradecimento a todos!

## RESUMO

No cenário da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a presente pesquisa tem o objetivo geral de analisar as possibilidades de contribuição das práticas corporais para a Formação Humana Integral no Ensino Médio do IFMS/CG e organizar uma sequência didática. Os aspectos motivacionais que fundamentam o interesse nessa temática são as experiências/vivências da trajetória do pesquisador, com a linguagem corporal em escolas da educação básica. Nessa perspectiva, apresentam-se como objetivos específicos: propor atividades de diversificação das práticas corporais no contexto do ensino médio integrado; identificar os saberes e conhecimentos produzidos a partir das discussões teóricas e práticas realizadas na sequência didática e validar uma Sequência Didática baseada na Metodologia da Problematização, a fim de elaborar o Produto Educacional. Os sujeitos do estudo são estudantes do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, do curso de Administração do *campus* Campo Grande. O desenho metodológico foi orientado pela pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória com procedimentos de análise da pesquisa-ação. A principal fundamentação para a construção da sequência didática foi a utilização da Metodologia da Problematização, considerando os aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais das práticas corporais. Para um discurso crítico e reflexivo, a pesquisa trouxe pressupostos conceituais da Educação Profissional e Tecnológica. Os resultados foram alcançados de forma significativa, por meio dos saberes produzidos pelos estudantes, discussões críticas e fundamentadas com embasamento teórico e pela transformação social e cultural pelas quais passaram, ou seja, a produção de discursos cada vez mais concisos e coerentes, e um olhar ampliado sobre o universo da Educação Física escolar e das práticas corporais.

**Palavras-Chave:** Textos corporais, Metodologia ativa, Transformação da realidade.

## ABSTRACT

In the context of Professional and Technological Education (EPT), the general objective of this research is to analyze the possibilities of contributing bodily practices to Comprehensive Human Training in High School at IFMS/CG and organize a didactic sequence. The motivational aspects that underlie the interest in this topic are the experiences of the researcher's trajectory, with body language in basic education schools. From this perspective, the following are specific objectives: to propose activities to diversify body practices in the context of integrated high school; identify the knowledge and knowledge produced from the theoretical and practical discussions carried out in the didactic sequence and validate a Didactic Sequence based on the Problematization Methodology, in order to develop the Educational Product. The study subjects are students from Integrated High School at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Mato Grosso do Sul, on the Administration course at the Campo Grande campus. The methodological design was guided by qualitative, descriptive and exploratory research with action research analysis procedures, the main basis for the construction of the didactic sequence was the use of the Problematization Methodology, considering the conceptual, procedural and attitudinal aspects of bodily practices. For a critical and reflective discourse, the research brought conceptual assumptions from Professional and Technological Education. The results were achieved in a significant way, through the knowledge produced by the students, critical and grounded discussions with a theoretical basis and through the social and cultural transformation they underwent, that is, the production of increasingly concise and coherent speeches, and a broader view about the universe of school Physical Education and body practices.

**Keywords:** Body texts, Active methodology, Transformation of reality.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EF – Educação Física

EMI – Ensino Médio Integrado

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

IFMS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MP – Metodologia da Problematização

PE – Produto Educacional

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

ProfEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

Propi – Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação

PST – Programa Segundo Tempo

SD – Sequência Didática

TALE – Termo de Anuência Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Currículo/Ementa da Educação Física no IFMS.....	32
Quadro 2 – Dimensões do Conteúdo da Educação Física.....	63
Quadro 3 – Categorias sobre a concepção de práticas corporais pelos participantes da pesquisa.....	70
Quadro 4 – Categorias sobre os conhecimentos prévios e experiências com brincadeiras e jogos.....	70
Quadro 5 – Categorias sobre os conhecimentos prévios e experiências com o eixo esportes....	71
Quadro 6 – Categorias sobre os conhecimentos prévios e experiências com a temática ginástica.....	71
Quadro 7 – Categorias sobre os conhecimentos prévios e experiências com o eixo danças.....	72
Quadro 8 – Categorias sobre os conhecimentos prévios e experiências com o eixo lutas.....	72
Quadro 9 – Categorias sobre os conhecimentos prévios e experiências com o eixo práticas corporais de aventura.....	73
Quadro 10 – Conhecimentos sobre práticas corporais após aplicação da sequência didática....	98
Quadro 11 – <i>Feedback</i> /avaliação da aula teórica e prática sobre brincadeiras e jogos.....	99
Quadro 12 – <i>Feedback</i> /avaliação da aula teórica e prática sobre esportes.....	99
Quadro 13 – <i>Feedback</i> /avaliação da aula teórica e prática sobre ginástica.....	100
Quadro 14 – <i>Feedback</i> /avaliação da aula teórica e prática sobre lutas/capoeira.....	100
Quadro 15 – <i>Feedback</i> /avaliação da aula teórica e prática sobre atividades de aventura.....	101
Quadro 16 – <i>Feedback</i> /avaliação da aula teórica do eixo danças e atividades rítmicas e expressivas.....	101
Quadro 17 – Descrição da aprovação/reprovação e impressões positivas ou negativas da metodologia.....	103

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fases da Educação Física no Brasil.....	35
Figura 2 – Organograma das práticas corporais.....	41
Figura 3 – Princípios básicos das Metodologias ativas.....	48
Figura 4 – Organização do Arco de Maguerez.....	50
Figura 5 – Primeira etapa da MP.....	51
Figura 6 – Segunda etapa da MP.....	51
Figura 7 – Terceira etapa da MP.....	52
Figura 8 – Quarta etapa da MP.....	53
Figura 9 – Quinta etapa da MP.....	53
Figura 10 – Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.....	55
Figura 11 – Trabalho colaborativo para compreensão da Metodologia da Problematização.....	74
Figura 12 – Material orientativo para produção do conhecimento.....	75
Figura 13 – Problema sobre o eixo temático brincadeiras e jogos.....	76
Figura 14 – Processo de construção dos saberes sobre brincadeiras e jogos.....	77
Figura 15 – Discussão e experimentação da “amarelinha” na sala de aula.....	79
Figura 16 – Cartaz produzido com alguns “Easter eggs” .....	80
Figura 17 – Atividade de troca de lugares.....	82
Figura 18 – Atividades com ritmo.....	83
Figura 19 – Problema sobre o eixo temático esportes.....	84
Figura 20 – Experimentação do Tapembol.....	86
Figura 21 – Problematização da Ginástica.....	86
Figura 22 – Ginástica de consciência corporal.....	87
Figura 23 – Elaboração de pirâmides humanas.....	88
Figura 24 – Relato durante as apresentações.....	89
Figura 25 – Problematização do eixo temático lutas .....	90
Figura 26 – Jogos de oposição.....	92
Figura 27 – Capoeira.....	93
Figura 28 – Problematização das práticas corporais de aventura.....	94
Figura 29 – Experimentação do <i>Slackline</i> .....	95
Figura 30 – Problemática sobre expressões corporais e dança.....	96

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Amostra dos participantes da pesquisa.....	55
Gráfico 2 – Composição das turmas por rede de ensino.....	67
Gráfico 3 – Da obrigatoriedade das aulas.....	68
Gráfico 4 –Da participação nas aulas.....	68
Gráfico 5 – Da aprovação da metodologia aplicada.....	101

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
1.1	Hipótese.....	21
1.2	Objetivo Geral.....	21
1.3	Objetivos Específicos.....	21
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>22</b>
<b>2.1</b>	<b>Educação Profissional e Tecnológica.....</b>	<b>22</b>
2.1.1	O Ensino Médio Integrado e o lugar da cultura.....	25
2.1.2	O Currículo (Des)Integrado: o discurso do corpo, a subjetividade e as relações de saber/poder.....	29
<b>2.2</b>	<b>Abordagens Epistemológicas do Conhecimento na Educação Física.....</b>	<b>35</b>
2.2.1	Práticas corporais e suas possibilidades.....	39
2.2.2	A Educação Física e as Dimensões do Conhecimento.....	44
<b>2.3</b>	<b>Metodologias Ativas.....</b>	<b>47</b>
2.3.1	Metodologia da Problematização.....	48
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>54</b>
<b>3.1</b>	<b>Caracterização da pesquisa.....</b>	<b>54</b>
3.1.1	Da abordagem.....	54
3.1.2	Dos procedimentos.....	54
3.1.3	Lócus e participantes da pesquisa.....	55
3.1.4	Pressupostos para a elaboração da sequência didática.....	56
3.1.5	Aplicação da sequência didática.....	57
3.1.6	Instrumento de coleta de dados.....	58
3.1.7	Análise de Dados.....	58
3.1.8	Critérios de inclusão.....	59
<b>3.2</b>	<b>Riscos.....</b>	<b>60</b>
3.2.1	Benefícios.....	60
<b>4</b>	<b>PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>61</b>
<b>5</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>68</b>
<b>5.1</b>	<b>Dos conhecimentos e experiências prévias.....</b>	<b>70</b>
5.1.1	Diálogo e Engajamento sobre a Metodologia da Problematização.....	73
<b>5.2</b>	<b>Análise da práxis sobre brincadeiras e jogos.....</b>	<b>76</b>
<b>5.3</b>	<b>Análise da práxis sobre os esportes.....</b>	<b>83</b>

<b>5.4</b>	<b>Análise da práxis sobre a ginástica.....</b>	<b>86</b>
<b>5.5</b>	<b>Análise do eixo temático lutas.....</b>	<b>90</b>
<b>5.6</b>	<b>Análise do eixo temático práticas corporais de aventura.....</b>	<b>94</b>
<b>5.7</b>	<b>Análise do eixo temático danças, atividades rítmicas e expressivas.....</b>	<b>96</b>
<b>5.8</b>	<b>Do <i>feedback</i> das aulas e da proposta didática.....</b>	<b>98</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>104</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>106</b>
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO...111</b>	
	<b>APÊNDICE B – MANIFESTAÇÃO SOBRE COLETA DE DADOS POR MEIO DE OBSERVAÇÃO OU GRAVAÇÃO EM ÁUDIO E/OU VÍDEO.....</b>	<b>113</b>
	<b>APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>114</b>
	<b>APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PRÉ-SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....</b>	<b>117</b>
	<b>APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PÓS-SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....</b>	<b>118</b>
	<b>APÊNDICE F – PROPOSTA DIDÁTICA.....</b>	<b>119</b>
	<b>APÊNDICE G – PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>139</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira passa por momentos desafiadores em relação a sua organização no cenário político, social e ideológico. Em alguns setores, essas modificações emergiram de panoramas complexos e contraditórios de forma profícua, principalmente na chamada virada do século. Tais modificações impactam de forma significativa na vida dos sujeitos, e cenários pandêmicos e violência escolar são exemplos dessas mudanças da sociedade. Neste sentido, um dos espaços mais acometidos por essas mudanças foram as instituições de ensino e, dentre elas, mais especificamente, a escola.

As razões explicitadas nesse contexto inicial apresentou a necessidade de pesquisar sobre os fenômenos educativos acerca do trabalho docente, o currículo e a prática pedagógica que compõem a ação do ensino. Além disso, objetivando elucidar os processos históricos que fizeram observar minha trajetória de outro ângulo neste cenário, enquanto elemento de contextualização, isto é, o lugar de onde falo. Este, por sua vez, “[...] marca o lugar discursivo de onde saímos; de onde falamos e pensamos; também de onde somos falados e pensados; de onde descrevemos e classificamos a(s) realidade(s)” (Corazza, 1996, p. 124).

Ademais, trago esse discurso em meu corpo, lugar onde carrego “[...] os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais[...]” fui marcado. “A diferença é que elas não são e nunca serão unificadas no velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas que é o meio pelo qual absorvo e compreendo o mundo” (Hall, 2006, p.89). Além disso, Daolio (2013, p. 75) corrobora no sentido de que o “corpo é o início da aprendizagem. Você aprende a se movimentar, a se conhecer, a ver teu espaço, tudo através do seu corpo. Você enxerga o mundo através do seu corpo”. Merleau- Ponty (2011) é ainda mais categórica quando estabelece esse lugar de corpo:

[...] meu corpo, que é meu ponto de vista sobre o mundo, como um dos objetos desse mundo. [...] Da mesma forma, trato minha própria história perceptiva como um resultado de minhas relações com o mundo objetivo; meu presente, que é meu ponto de vista sobre o tempo, torna-se um momento do tempo entre todos os outros, minha duração um reflexo ou um aspecto abstrato do tempo universal, assim como meu corpo um modo do espaço objetivo (Merleau-Ponty, 2011, p.108).

Como professor de Educação Física, venho estabelecendo uma práxis pautada em aspectos teóricos e metodológicos que envolvem as práticas e a linguagem corporal no ambiente de formação escolar. A relação que tenho com a cultura corporal, que, para Soares *et al.* (1992, p. 50), “[...] tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de

cultura corporal”, teve início ainda na primeira infância, nas interações com as brincadeiras populares que eram comuns nas ruas do bairro e na escola.

Na adolescência, tive a oportunidade de vivenciar diversas temáticas relacionadas à cultura corporal. Lembro-me de participar de um projeto denominado “Programa Segundo Tempo<sup>1</sup>” (PST), no qual era oferecida uma gama de esportes e jogos lúdicos, e, como ficava perto de casa, frequentava sempre que possível, passando pelo atletismo, basquetebol, voleibol, futebol, capoeira, ainda sobrando tempo para as brincadeiras e jogos informais (bola de gude, pega-pega, pega-bandeira, esconde-esconde, golzinho) com os amigos.

Durante o período de escolarização, já no ensino superior, na graduação de Educação Física, realizei estágio no SESC Camillo Boni, em Campo Grande, MS. Nesta instituição, tive contato com diferentes modalidades recreativas, físicas e esportivas e tive a oportunidade de alinhar teoria e prática de ensino da área de formação. Foi quando me deparei com a infinidade de possibilidades para o trabalho com as temáticas de corpo e movimento. Estas, por sua vez, incentivadas pela motivação de compreender melhor o conhecimento gerado nas interfaces que envolvam as mais variadas dimensões dos saberes da área.

Após a conclusão da graduação em 2013, ingressei na carreira docente na Escola Estadual Manoel Bonifácio Nunes da Cunha, onde lecionei no projeto intitulado Ensino Médio Inovador, na disciplina “Qualidade de Vida para as turmas do ensino médio”. Neste período, obtive conhecimentos, experiências e conheci diversas abordagens da Educação Física, as quais dialogam com diferentes áreas do conhecimento, como o campo da saúde relacionado à aptidão física.

Posteriormente, nos anos de 2014 a 2017, assumi as aulas da disciplina de Educação Física da escola citada, que tinha o enfoque na proposta de “Educar pela pesquisa<sup>2</sup>”. Com essa perspectiva, pude proporcionar aos estudantes do ensino médio um diálogo entre teoria e prática, que possibilitou caminhos para que os estudantes produzissem o conhecimento e os relacionasse com as práticas corporais da disciplina.

Concomitante à atividade docente, realizei um curso de especialização *lato sensu* em Educação Física e Esporte na Escola. O curso em questão ampliou meus conhecimentos sobre a aplicação dos esportes no contexto escolar e forneceu subsídios para a promoção da temática,

---

<sup>1</sup> É uma iniciativa do Ministério do Esporte destinado a democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte educacional, promovendo o desenvolvimento integral de estudantes da Educação Básica, como fator de formação da cidadania e de melhoria da qualidade de vida, prioritariamente daqueles que se encontram em áreas de vulnerabilidade social e que estejam preferencialmente matriculados nas redes públicas de educação (Brasil, 2023, p.6).

<sup>2</sup> Incentivada pela Secretaria de Estado de Educação, a metodologia “Educar pela Pesquisa” é um princípio educativo para nortear as ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas da Rede Estadual de Ensino.

voltada para possibilidades de experimentação nas práticas esportivas contra as práticas hegemônicas. Ou seja: que promovesse atividades esportivas da cultura corporal além do famoso quarteto fantástico (futsal, voleibol, handebol, basquetebol), que, por vezes, era dominante nas práticas pedagógicas dos professores.

Em 2018, por meio de concurso público, iniciei uma nova jornada profissional, com novos desafios na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), *campus* Aquidauana. Neste cenário, deparei-me com o primeiro contato com a EPT e o Ensino Médio Integrado (EMI).

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, compondo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica vinculada ao Ministério da Educação. São instituições pluricurriculares, multicampi, de educação superior, básica e técnica especializadas na oferta da EPT (Brasil, 2008).

No ano de 2022, ao ser transferido para o *campus* Campo Grande, tive a oportunidade de ingressar no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) da instituição. Diante desse cenário, aprofundi-me em leituras e discussões realizadas nas aulas do ProfEPT, constatando que as bases conceituais e epistemológicas estudadas forneceram subsídios para compreender a integração entre trabalho e educação.

O IFMS possui, como elemento central de suas ações, o trabalho como princípio educativo. Essa perspectiva emanada em suas bases conceituais propõe aos estudantes uma formação humana integral. Nesse sentido, entende-se que o ser humano é considerado o “[...] produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la”. Outrossim, “equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social” (Ramos, 2008, p. 4). A visão de educação nessa concepção é a formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores e teria como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas (Ramos; Ciavatta, 2011, p. 31).

Na perspectiva de Saviani (2007), compreende-se a politécnica como a apropriação dos fundamentos científicos e técnicos utilizados na produção moderna. Outrossim, a formação de nível médio versará na concentração dos aspectos essenciais que embasam a diversificação de processos e técnicas de produção existentes.

Ramos e Ciavatta (2011) descrevem que a égide do trabalho como princípio educativo

é como o alicerce da compreensão epistemológica e pedagógica que visa promover aos indivíduos a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica dos organismos sociais, considerados como conhecimentos produzidos para a apropriação social, modificação das condições de vida e aumento das capacidades e sentidos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT, além do trabalho com princípio educativo, a formação humana integral visa à integração de conhecimentos da cultura e tecnologia para a produção do conhecimento, pois: “[...] o diálogo com diversos campos do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, como referências fundamentais de sua formação” (Brasil, 2021).

A Educação Física (EF) é uma das disciplinas que compõem o currículo do Ensino Médio Integrado na EPT, e este campo do conhecimento promove saberes da cultura corporal construídos historicamente por povos de diferentes localidades. Ademais, por meio das práticas corporais vinculadas a esta cultura mais ampla, a EF proporciona aos estudantes a produção do conhecimento por meio de uma linguagem corporal própria, na qual os estudantes têm a possibilidade de experimentar e ressignificar essas práticas.

Entretanto, por intermédio da cultura corporal, os sujeitos se formam mais humanos e estabelecem relações sociais que são importantes para o contexto do mundo do trabalho com o qual estabelecem vínculos pessoais e formativos: “[...]uma educação unitária pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social” (Ramos, 2008, p. 3).

Nesse panorama de contradições e conflitos, a escola, enquanto instituição educacional, enfrenta, na atual conjuntura, desafios que precisam ser superados, como o enfrentamento à evasão escolar e às dificuldades encontradas pelos estudantes, em relação ao ensino-aprendizagem.

A área EF possui, como elementos de estudos e pesquisa, o corpo e o movimento. Neste sentido, está ligada às ciências humanas, sociais e exatas. Porém, a partir da década de 1980, foi ao encontro das ciências humanas (linguagens, códigos e suas tecnologias) porque houve uma nova forma de trabalhar com os sujeitos, identificados, por sua vez, como corpos em formação e em movimentos sociais.

Além da minha formação e experiência prática no campo da Educação Física (EF), esta pesquisa se justifica, *a priori*, pela necessidade de investigações acadêmicas que dialoguem com as práticas corporais (brincadeiras e jogos, danças, lutas, ginásticas, esportes e atividades corporais de aventura). Destaca-se, ainda, que o trabalho docente é parte integrante mais global do processo educativo, pelo qual os estudantes são preparados para a participação da vida social,

o que nos leva a pensar na complexidade das ações educativas, estando o corpo e o movimento inseridos.

A problemática da presente pesquisa segue a perspectiva de que os estudantes que ingressam no IFMS vêm de contextos culturais e sociais distintos, também de redes de ensino diferentes, tanto da rede privada quanto pública (estadual e municipal), e cada instituição abrange a Educação Física Escolar conforme o currículo escolar que está posto, de forma prescrita e com especificidades de cada rede de ensino, isto é, nos discursos das instituições e suas propostas de formação dos sujeitos/alunos.

Nesse sentido, questiona-se: como as práticas corporais no EMI, do Campus Campo Grande, podem contribuir para a formação humana integral dos estudantes? Com esse questionamento, a presente pesquisa propõe refletir sobre as práticas corporais e diversificar as possibilidades de experimentações sobre essa cultura corporal de movimento.

Sobre as diferenças, cabe apresentar uma distinção entre os conceitos de diversidade e diferença, propostos por Silva (2000), especialmente pela abordagem sob a perspectiva intercultural apresentada neste estudo. Para o autor, em geral, utiliza-se o termo diversidade para “advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas” (p. 44). Contudo, ele tem “pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural, trazendo implícita a ideia de que a diversidade está dada, que ela pré-existe aos processos sociais pelos quais, numa outra perspectiva, ela foi criada” (p. 44). Prefere-se, neste sentido, o conceito de diferença, por “ênfatar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo com relações de poder e autoridade” (p. 45).

O conceito de diferença pode ser concebido como:

[...] realidades sociohistóricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos, objeto de preconceito e discriminação (Candau, 2011, p. 246).

Nessa linha de pensamento, propõe-se analisar a contribuição das práticas corporais diversificadas na Formação Integral no Ensino Médio Integrado do IFMS/CG, de forma geral, para que seja possível alcançar os objetivos específicos, cujas propostas se delineiam na busca de propor uma sequência didática que engloba a diversidade de possibilidades com o trabalho e movimento corporal.

## **1.1 Hipótese**

Ao verificar se as práticas corporais diversificadas no EMI, do Campus Campo Grande, estão promovendo as diversas possibilidades da cultura corporal para a formação integral do estudante. Tem-se a hipótese de que o produto gerado com a presente pesquisa contribuirá para a reflexão e a execução de práticas corporais, para além dos aspectos esportivos.

## **1.2 Objetivo Geral**

Analisar as possibilidades de contribuição das práticas corporais para a Formação Humana Integral no Ensino Médio do IFMS/CG e organizar uma sequência didática.

## **1.3 Objetivos Específicos**

Apresentam-se como objetivos específicos:

Propor atividades de diversificação das práticas corporais no contexto do Ensino Médio Integrado;

Identificar os saberes e conhecimentos produzidos a partir das discussões teóricas e práticas realizadas na sequência didática.

Validar uma Sequência Didática baseada na Metodologia da Problematização, a fim de elaborar o Produto Educacional.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Nesta seção, será descrita a fundamentação teórica acerca do objeto de investigação. Como organização da escrita, procuramos compreender de que forma nos aproximamos do objeto de pesquisa, dos conceitos necessários a uma melhor compreensão do ensino nesta etapa da escolarização.

Inicialmente, traçamos um percurso sobre a educação profissional, o Ensino Médio Integrado, as abordagens da Educação Física Escolar e uma compreensão sobre as práticas no âmbito da área, bem como a legislação que orienta essas práticas curriculares.

### **2.1 Educação Profissional e Tecnológica**

Com a reestruturação administrativa no Brasil, devido à implantação da República, houve a necessidade de aplicar medidas para o sucesso da consolidação desta nova forma de governo. Nesse sentido, a educação do povo republicano foi utilizada como mecanismo de proliferação dos novos ideais governamentais para a legitimação do novo regime político (Kunze, 2009). Surgia o propósito de oferecer, ao povo que se aglomerava nas cidades, um ofício, uma ocupação, por intermédio do ensino profissional, para geração de mão de obra às indústrias que surgiam no país, devido a mudanças na economia agrário-exportadora (Kunze, 2009).

A partir do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, institucionaliza-se no Brasil a educação profissional por meio das Escolas de Aprendizes Artífices, com a visão de facilitar, à classe trabalhadora, meios para superar as dificuldades sociais, tornando-a útil à nação. Com isso, o objetivo principal era preparar os indivíduos pobres com uma formação técnica e intelectual, afastando-os da ociosidade ignorante, dos vícios e criminalidade (Brasil, 1909).

Segundo Kunze (2009), o discurso impetrado no Decreto nº 7.566 anunciava claramente a visão assistencialista para a formação dos desprovidos de fortuna. Ou seja: objetivou uma certa formação intelectual, justamente para atender o meio de produção fabril, uma educação profissional técnica para a classe marginalizada, que era vista como um obstáculo para o desenvolvimento do país. “[...] O foco econômico dessa educação é a prestação de serviços à classe abastada, de um lado, e de outro, a diminuição da condição social cruciante de escravos, pardos, índios e mestiços” (Conciani; Figueiredo, 2009, p. 43).

Logo, esta educação para profissionalização das massas nada mais era do que uma estratégia política para controlar esse povo, que, supostamente, atrapalharia os meios de

produção e desenvolvimento do país, também uma forma de ir contra os ideais socialistas veiculados no país. Sendo assim, visando ao processo de acumulação, o povo era relegado ao trabalho manual por meio do ensino profissional. Já o trabalho intelectual era destinado à classe dominante por um outro tipo de formação composta por curso de primeiras letras, secundário e superior (Kunze, 2009).

No bojo da educação profissional, as escolas da Rede Federal recaíram na função de difundir para o povo os princípios do novo governo, obediência às regras, hábitos do trabalho, uma formação profissional que transformasse essa população em trabalhadores ordeiros para servirem nas futuras indústrias brasileiras de maneira frutífera à nação (Kunze, 2009).

Com a Reforma Capanema, em 1942, houve a admissão do segundo ciclo equivalente ao ensino médio, mas sem a possibilidade de ingresso no ensino superior. Dessa forma, a educação profissional deixa de ser mera alternativa formativa para ingressar nacionalmente no esforço de industrialização com a criação do sistema S<sup>3</sup> (Conciani; Figueiredo, 2009).

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, fez a integração completa entre a educação profissional e o ensino médio, dando abertura aos estudantes desse nível de escolarização o acesso ao ensino superior. Ademais, com a promulgação da lei 5.692/71 a educação profissional passou a ter um papel fundamental na política de Estado (Conciani; Figueiredo, 2009).

A Lei 5.692/1971 surgiu, então, com duas finalidades: atender à demanda por técnicos de nível médio e conter a pressão sobre o ensino superior. Essa visão se fortaleceu com o discurso de escassez de técnicos no mercado e as reivindicações para conter a frustração dos jovens que não adentravam às universidades nem ao mercado de trabalho, por falta de habilitação profissional. Entender-se-ia que a profissionalização em massa no ensino secundário superaria a dualidade neste nível de ensino (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

De fato, houve grande resistência de alunos e pais sobre a inserção da educação profissional na escola, que culturalmente preparava sujeitos para o curso superior. Além do mais, as fortes pressões de empresários do ensino e a burocracia estatal levaram ao restabelecimento do dualismo estrutural (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

Na contramão, no caso das escolas técnicas federais, a lei n. 7.044/1982 valorizou a sua atuação formativa, uma vez que essas seriam as instituições mais adequadas para a aplicação do caráter profissionalizante, voltadas para habilitações profissionais específicas (Frigotto;

---

<sup>3</sup> Criado no governo do presidente Getúlio Vargas em 1942, o Sistema S começou com o Senai, a mais antiga organização voltada para o ensino e qualificação da mão de obra operária no período de industrialização do país.

Ciavatta; Ramos, 2005). Nesse sentido, os autores corroboram que, até findar a década de 1980:

As escolas técnicas federais desempenharam sua função de formar técnicos de 2º grau com qualidade, sendo reconhecidas pelas burocracias estatais e pela sociedade civil, que as isentavam de qualquer questionamento sobre seu papel econômico e social (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 34).

Após diversos decretos e discussões em relação ao ensino médio e à formação profissional, entrou em vigor uma nova LDB, que institui o sistema de educação brasileiro da forma como é atualmente, esta que ficou conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação de nº 9.394/96 – LDB (Brasil, 1996). Nesse sentido, esse novo documento normatiza e indica parâmetros para a educação nacional:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (Brasil, 1996).

Essa legislação promulga que o processo de formação dos sujeitos deve acontecer em todos os organismos sociais dos quais fazem parte, não somente na escola, pois, a partir dessas relações, os sujeitos também produzem conhecimentos que adentram a escola para serem discutidos. Entretanto, por meio desta lei, a educação escolar está vinculada ao mundo do trabalho e à prática social.

A educação passa a ser dividida em educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e educação superior. O currículo do ensino médio será definido por uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos organizados em arranjos curriculares diferenciados, conforme a necessidade local e as possibilidades dos sistemas de ensino (Brasil, 1996).

Importante ressaltar que a nova LDB (1996) trouxe um capítulo específico dedicado à educação profissional: “Essa singularização da educação profissional vai dar ensejo para que no bojo da reforma do estado na década de 1990 no nível médio da educação profissional que passa a ter uma correlação de dependência no nível técnico com o ensino médio” (Conciani; Figueiredo, 2009, p. 44).

Inegavelmente, em decorrência do Decreto 2.208/1997, permaneceu a dualidade estrutural da educação profissional técnica, com a ruptura das matérias profissionalizantes das de cunho propedêutica. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), na etapa do ensino médio, evidencia-se expressivamente a contradição entre capital e o trabalho. Isto é: essa formação

seria propedêutica ou preparação para o trabalho.

O próprio contexto histórico da educação corrobora para explicar a dicotomia educacional, a ordenação e a divisão social em classes que advêm da apropriação de terras e riquezas vinculadas à produção social e à distribuição de saberes. O conhecimento intelectual sempre esteve reservado para a classe dominante, com o viés de manutenção do *status quo* (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

É necessário destacar que o Decreto 5.154/2004 articulou a Educação Profissional ao Ensino Médio e revogou o 2.208/1997, que mantinha a dualidade educacional, regulamentou o § 2º do art. 36 e os artigos. 39 a 41 da LDB 9.394/1996 e a Lei 11.741 de 16 de julho de 2008, estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio (aqui se inclui o Ensino Médio Integrado), da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

### 2.1.1 O Ensino Médio Integrado e o lugar da cultura

O modelo vigente de Educação Profissional Técnica Integrado ao Ensino Médio no Brasil teve o seu balizamento inicial com a promulgação do Decreto Lei 5.154/2004. Compreende-se como integrado o fato de o ensino médio ser articulado com a habilitação profissional técnica e de matrícula única (Brasil, 2004).

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, compondo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica vinculada ao Ministério da Educação. São instituições pluricurriculares, multicampi, de educação superior, básica e técnica especializadas na oferta da EPT (Brasil, 2008).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT, além do trabalho como princípio educativo, a formação humana integral visa à integração de conhecimentos da cultura e tecnologia para a produção do conhecimento, pois esse: “[...] diálogo com diversos campos do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, como referências fundamentais de sua formação” (Brasil, 2021). Conforme destaca Ramos:

Uma educação dessa natureza precisa ser politécnica; isto é, uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. Esse caminho é o trabalho. O trabalho no seu sentido mais amplo, como realização e produção humana, mas também o trabalho como práxis econômicas (Ramos, 2008, p. 02).

A educação integrada apresenta dois pilares conceituais: uma escola na qual não há dualidade, ou seja, divisão entre trabalho intelectual e manual (pelo contrário: que seja unitária e integre os campos do conhecimento e possibilite o acesso a todos) e uma educação politécnica, por meio da unidade entre educação básica e profissional, que permita o acesso à cultura, à ciência e ao trabalho (Ramos, 2008).

É primordial a compreensão imanente do termo integração no contexto desse ensino médio, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem ocorre de forma articulada, tanto das disciplinas técnicas, como das disciplinas de núcleo comum, como a língua portuguesa, geografia, ciências, matemática, entre outras. Em virtude disso, Ciavatta (2012) aponta o seguinte pressuposto quanto ao termo integrar:

O que é integrar? É tornar íntegro, tornar inteiro, o quê? A palavra toma o sentido moral em alguns usos correntes. Mas não é disto que se trata aqui. Remetemos o termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior (Ciavatta, 2012, p. 84).

Nessa perspectiva, compreende-se que o contexto a que se refere o termo *integrar* abarca a unitarização da aprendizagem da educação básica em questão, com os cursos técnicos. Um exemplo de aplicabilidade prática é o ensino médio integrado ao técnico de informática. Em seu currículo, há as disciplinas de núcleo comum e as técnicas distribuídas no mesmo semestre. Ramos (2008) apresenta o sentido do termo *politecnia* relacionado a este contexto:

É importante destacar que politecnia não significa o que se poderia sugerir a sua etimologia, a saber, o ensino de muitas técnicas. Politecnia significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas (Ramos, 2008, p. 03).

Inclusive, Saviani (2007) corrobora no sentido de que o Ensino Médio Integrado fornece uma formação humana integral aos estudantes, entendida como uma educação politécnica e/ou tecnológica, que prepara os sujeitos com uma visão crítica e reflexiva para proporcionar transformações sociais no contexto em que vivem. Além disso, apropriarem-se dos diferentes aspectos da ciência e como seus princípios são aplicados ao mundo do trabalho, para além dos valores do mercado e de uma educação fragmentada.

Para Saviani (2007), o trabalho como princípio educativo está atrelado ao próprio processo de existência do ser humano. Sendo assim, significa que o sujeito não nasce homem,

mas forma-se homem mediante o trabalho. Os homens aprendiam a produzir sua existência a partir das relações de transformação da natureza para suprir suas necessidades. Com isso, produziam conhecimentos e repassava-os aos demais de forma educativa. “[...]Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade” (Saviani, 2007, p. 154).

Para Ramos (2008), o sentido ontológico do trabalho está intimamente ligado à formação e à realização humana, pois vai além do aspecto econômico de vender sua força de trabalho para ganhar a vida. Antes disso o trabalho é a atuação humana com a realidade, visando às suas necessidades de produção e liberdade. Nesse entendimento, “[...]trabalho é produção, criação, realização humanas. Compreender o trabalho nessa perspectiva é compreender a história da humanidade, as suas lutas e conquistas mediadas pelo conhecimento humano” (Ramos, 2008, p. 04).

Portanto, a compreensão da relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura significa compreendê-lo como princípio educativo, mas não se confunde com o aprender fazendo nem com o entendimento de formar o indivíduo para o mercado de trabalho. O trabalho como princípio educativo vislumbrado aqui equivale a dizer que o homem é quem produz sua realidade e tem autonomia para transformá-la. “[...] Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social” (Ramos, 2008, p. 04).

Sob o mesmo ponto de vista, a ciência relaciona-se com conhecimentos construídos pelo homem mediatizados pelo trabalho. Por meio da ação humana, tornam-se conhecimentos válidos, que esclarecem a realidade e possibilitam influência sobre ela. Deste modo, trabalho e ciência se unificam, o ato humano é obra de produção de conhecimentos, esses que emergem a partir do enfrentamento de problemas da realidade, para superação das necessidades (Ramos, 2008).

Nesse sentido, outra dimensão importante da vida é a cultura, que precisa ser integrada aos aspectos formativos do estudante, pois orientam as relações dos grupos sociais com valores, atitudes e normas. Outrossim, esses grupos sociais partilham de valores morais, éticos e simbólicos que organizam e ressignificam sua ação e produção artística, estética e corporal (Ramos, 2008).

De acordo com Hall (2016), a cultura é um conjunto de práticas relacionadas à criação e permuta de significados e sentidos, entre sujeitos de um grupo ou sociedade. Desta forma, sujeitos que compartilham a mesma cultura compreendem o seu meio social de maneira semelhante e expressam suas opiniões e sentimentos, de modo que sejam entendidos por ambos.

Entretanto, toda cultura promove uma variedade de significados sobre qualquer temática e várias possibilidades para sua representação e interpretação.

Além do mais, a cultura dialoga com os aspectos sentimentais, emocionais, ao campo do pertencimento e a conceitos e ideias. Hall (2016, p.20) destaca que “significados culturais não estão somente na nossa cabeça, eles organizam e regulam práticas sociais, influenciam nossa conduta e conseqüentemente geram efeitos reais e práticos”. São os integrantes de uma cultura que direcionam objetos, acontecimentos e sujeitos e dão-lhes sentido.

A cultura, podemos dizer, está envolvida em todas essas práticas que não são geneticamente programadas em nós[...], mas que carregam sentido e valores para nós, que precisam ser significativamente interpretadas por outros, ou que dependam do sentido para seu efetivo funcionamento. A cultura, desse modo, permeia toda a sociedade. Ela é o que diferencia o elemento humano na vida social daquilo que é biologicamente direcionado. Nesse sentido, o estudo da cultura ressalta o papel fundamental do domínio simbólico no centro da vida em sociedade (Hall, 2016, p.21).

A Educação Física, nesse contexto de formação humana integral, tem como característica formativa a dimensão cultural. Sendo assim, as manifestações corporais humanas são produzidas no cenário dinâmico da cultura, perpassam momentos históricos e expressam as concepções particulares produzidas por diferentes grupos sociais. Daolio (2004), dialogando com esse viés cultural, cita o seguinte:

[...] “cultura” é o principal conceito para a educação física, porque todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, desde os primórdios da evolução até hoje, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos. O profissional de educação física não atua sobre o corpo ou com o movimento em si, não trabalha com o esporte em si, não lida com a ginástica em si. Ele trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humanos, historicamente definidas como jogo, esporte, dança, luta e ginástica. O que irá definir se uma ação corporal é digna de trato pedagógico pela educação física é a própria consideração e análise desta expressão na dinâmica cultural específica do contexto onde se realiza (Daolio, 2004, p.2).

Nesse entendimento, Daolio (2013) suscita que, por meio da Antropologia, há ensinamentos importantes na perspectiva de evitar qualquer tipo de atitude preconceituosa, pois todo o comportamento humano possui uma manifestação pública, não há que se julgar se tal ato manifestado é certo ou errado, bom ou mau. Para além disso, é necessário que qualquer atitude humana deva ser analisada pelo prisma do seu referencial cultural, para assim entender o real sentido dessas ações e atitudes. Dessa maneira, “olhar para o outro é, em alguma medida, olhar para si mesmo através do outro, porque a forma de olhar é também influenciada pela cultura” (Daolio, 2013, p.27).

Ao refletir sobre o corpo, pode-se, por vezes, incorrer de forma errada e reducionista e

enxergá-lo apenas no aspecto biológico. Entretanto, é preciso compreender que esse patrimônio universal sofre influências culturais os quais se apresentam de diferentes maneiras. Por mais que os seres humanos apresentem características físicas semelhantes, há que se considerar os atributos e significados expressos nos corpos de cada sociedade, descrevendo o corpo de diferentes formas (Daolio, 2013). Com essa visão, compreende-se que “o corpo é expressão da cultura, portanto cada cultura vai se expressar por meio de diferentes corpos, porque se expressa diferentemente como cultura” (Daolio, 2013, p.36).

O homem, por meio do seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de incorporação. Mais do que um aprendizado intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões. Em outros termos, o homem aprende cultura por meio do seu corpo (Daolio, 2013, p.36).

O professor de Educação Física, ao lidar diretamente com os corpos dos estudantes, interfere de forma significativa na visão e representação que os estudantes têm do próprio corpo. Desta forma, age pontualmente na cultura que ampara essas representações<sup>4</sup>. Pode-se afirmar então, que o professor, engajado ao alcance cultural da sua práxis, tem mais subsídios para realizar um trabalho de competência, por estar vinculado com o contexto cultural em que vive. Entretanto, os professores são atores sociais, e sua prática pedagógica está associada ao conjunto de representações embasadas nas experimentações concretas com a realidade (Daolio, 2013).

#### 2.1.2 O Currículo (Des)Integrado: o discurso do corpo, a subjetividade e as relações de saber/poder

O currículo é um documento que, por vezes, direciona os saberes que serão abordados na construção de conhecimento dos estudantes e refere-se a um conjunto de atividades nucleares da escola, reunindo vários elementos de análise. Isto é: apresenta um campo de complexidade e contradição envolvendo alunos, docentes, equipe técnica e direção. Todavia, ainda vai além desses pressupostos iniciais.

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (Silva, 2011, p. 150).

---

<sup>4</sup> “As representações abarcam as práticas de significação e os sistemas simbólicos que dão origem aos significados, posicionando cada pessoa como sujeito. São os significados produzidos pelas representações que conferem sentido às experiências humanas” (Neira, 2014, p.16).

De acordo com Lottermann e Silva (2016), as teorias tradicionais pressupunham uma relação de neutralidade e isolamento entre educação e sociedade. O conhecimento científico, nessa vertente, é independente e não se relaciona com o campo social e cultural. As teorias tradicionais visavam atender os objetivos educacionais e os conteúdos de maneira que não houvesse uma preocupação com as problemáticas culturais, históricas e sociais.

O currículo, considerado um documento norteador é, por vezes, distribuído de forma sistemática e até mesmo impositiva, sem qualquer discussão aprofundada sobre os aspectos culturais que necessitam ser valorizados e trabalhados no campo da Educação e, mais especificamente, na Educação Física Escolar. Neste ínterim, pretende-se compreender o currículo como sendo um instrumento norteador da prática docente, este, por sua vez, carregado de relações de poder-saber e dos discursos que se manifestam no cotidiano das escolas.

“Um saber, técnicas, discursos “científicos” se formam e se entrelaçam com a prática do poder [...]” (Foucault, 1999, p. 26). Ante o exposto, percebe-se que as relações de saber e poder já iniciam, de certa forma, naquilo que preconizam como ideário a ser ensinado ou sobre qual a linguagem/discurso e visão de corpo que se quer produzir, um corpo autônomo e criativo, ou dócil e fragmentado/aprisionado. O corpo, entretanto, é subjugado pelas relações de poder (Foucault, 1999).

O corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso (Foucault, 1999, p. 29).

Essa submissão não acontece apenas por ideologia ou agressividade; pode ser previamente calculada, sutil, pensada, articulada e de forma direta. Por vezes, físicas, ou até mesmo utilizando a força, porém subvertendo elementos para não se mostrar violenta; não utiliza terrorismo nem armas, todavia, mantém-se no aspecto físico (Foucault, 1999).

No IFMS, há uma nomenclatura específica no tocante à seleção, organização e socialização de conteúdos. Trata-se do “Currículo Integrado”, que, por sua vez, é influenciado pelas teorias críticas de currículo. “O currículo integrado sistematiza os conhecimentos e estrutura o processo de ensino e aprendizagem de maneira que os conceitos sejam compreendidos em sua totalidade” (Castro; Neto, 2021, p. 02). Ademais, essa concepção de

currículo integrado é influenciada pelas teorias críticas do currículo.

Para Nunes e Neira (2009, p.106), “as teorias críticas mostraram que o currículo é uma construção, o conhecimento carrega as marcas das relações sociais de poder e transmite a ideologia dominante”. Neira (2019) ressalta ainda que as teorias críticas deram ênfase nos valores inerentes ao capitalismo, questionaram de maneira importante como os conhecimentos são produzidos e escolhidos socialmente. Apontaram as contradições e injustiças sociais produzidas pela lógica dominante na imposição de uma educação voltada para a alienação dos sujeitos. Em outra visão, “os enfoques críticos tornaram visíveis os modos de participação da educação na reprodução da vida social e, com isso, acabaram por denunciar uma política de desigualdade e opressão embutida nas práticas educativas e escolares” (Lottermann; Silva, 2016, p. 21).

O currículo integrado tem sua origem na educação socialista, que visualizava uma formação omnilateral, no intuito de formar o ser humano em diferentes aspectos, físico, mental, cultural, política, científico e tecnológico. Além disso, a integração visa a um diálogo indissociável entre trabalho e educação. Nesse viés, o trabalho é concebido como processo de existência do ser humano – por meio dele, o homem transforma a natureza, aprende e ensina (Lottermann; Silva, 2016).

Outro fator importante é que, por meio das suas bases conceituais, há a possibilidade da apropriação das diferentes técnicas científicas para a construção do conhecimento e da transformação social (Lottermann; Silva, 2016). Entende-se que, por meio desta integração, há um diálogo importante com diversas áreas, como trabalho, cultura, ciência e tecnologia como direcionadores fundamentais, visando à formação integral dos estudantes (Castro; Neto, 2021).

Nessa vertente, não há espaço para a neutralidade, desconfiam do *status quo* e questionam a visão de formação determinada pelo poder hegemônico. "As teorias críticas, enfatizam a natureza social da educação, assinalam as continuidades e discontinuidades entre currículo escolar e prática social" (Lottermann; Silva, 2016, p.20). Interpreta-se o currículo como um campo de disputa, construção e contradição em relação à vida social e histórica.

Neste raciocínio, Castro e Neto (2021) ressaltam que a escola tem um papel importante na formação dos sujeitos, promovendo as bases técnicas, científicas e os aspectos culturais e sociais, tendo em vista a equidade social. Os estudantes carecem de acesso aos conhecimentos mais elevados e à diferença cultural para sua formação, para além das relações de poder que se mostram como verdade.

Para Castro e Neto (2021), “a formação integrada, nessa compreensão, é contrária à formação para atender às demandas do mercado de trabalho, mas implica a incorporação dos

conhecimentos historicamente construídos que caracterizam a vida humana” (Castro; Neto, 2021, p. 05). De forma simplificada, pode-se compreender o Currículo Integrado como: “[...] a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade na proposta curricular” (Castro; Neto, 2021, p. 19). Ainda no entendimento de Castro e Neto (2021):

[...] é compreendida para além de ter os componentes curriculares da formação básica e profissional compondo o mesmo currículo, haja vista que essa integração visa perceber a importância destes conteúdos na construção dos processos práticos e formativos dos estudantes. Desta forma, orienta-se deixar de lado o conceito positivista de currículo, que desarticula e compartimenta as ciências (Castro; Neto, 2021, p. 19).

No Quadro 1 (abaixo), é possível visualizar o currículo da Educação Física no IFMS, *campus* Campo Grande. Ele está dividido em cinco unidades curriculares, com seus respectivos conteúdos a serem ensinados.

Quadro 1 – Currículo/Ementa da Educação Física no IFMS

<b>UNIDADE CURRICULAR (UC)</b>	<b>EMENTA</b>
<b>EDUCAÇÃO FÍSICA 1</b>	História da cultura corporal e desenvolvimento da Educação Física brasileira; anatomia e fisiologia do aparelho locomotor humano; bases técnicas e táticas de esportes coletivos 1.
<b>EDUCAÇÃO FÍSICA 2</b>	Anatomia e fisiologia do aparelho cardiorrespiratório humano; bases técnicas e táticas de esportes coletivos 2; lutas 1; jogos, brincadeiras e lúdico 1.
<b>EDUCAÇÃO FÍSICA 3</b>	Relações entre trabalho, lazer e qualidade de vida; bases técnicas e táticas de esportes individuais 1; atividade física e exercício físico 1; jogos, brincadeiras e lúdico 2.
<b>EDUCAÇÃO FÍSICA 4</b>	Mídia e cultura corporal; autoimagem e padrões de beleza; bases técnicas e táticas de esportes coletivos 3; alimentação.
<b>EDUCAÇÃO FÍSICA 5</b>	Bases técnicas e táticas de esportes coletivos 4; atividade física e exercício físico 2; expressão corporal e atividades rítmicas 1; lutas 2.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Administração – PPC (2022)

Observa-se, acima, o currículo da Educação Física no Ensino Médio Técnico Integrado. De maneira superficial, nota-se que a proposta pode tanto abarcar as relações de dominação daqueles que propuseram as práticas descritas, como abre um campo para a discussão de práticas corporais vilipendiadas pelas relações de saber/poder. Além disso, Neira (2019, p. 37) aponta uma reflexão importante: “nenhuma brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica é essencialmente boa ou ruim, feminina ou masculina, adequada ou inadequada. Qualquer representação anunciada precisa ser interrogada e desnaturalizada”.

A Educação Física, no diálogo com os referenciais pós-modernos, possibilitou outras

maneiras de pensar a experiência pedagógica, disseminando o papel do conhecimento acadêmico e validando os saberes empíricos pertencentes ao senso comum, à cultura popular ou à cultura paralela à escola (Neira, 2019). Corroborando essa percepção, Lottermann e Silva (2016) descrevem:

O currículo define identidades, ressaltando o que é falso e verdadeiro. Os conteúdos do currículo são uma seleção cultural. As teorias pós-críticas possibilitam, sob este crivo, pensar não apenas o que deve ser um currículo ideal, mas, fundamentalmente, problematizar o que envolve a construção de um currículo (Lottermann; Silva, 2016, p.21).

Foucault (1999, p.30) refuta o discurso produzido pelas teorias críticas, nas quais se pressupõe que as relações de poder somente são exercidas de forma institucional (divisão de classes) por uma elite dominante. Sendo assim, contribui com a teoria pós-crítica, no que tange à compreensão dessas relações de saber e poder e admite “[...] que esse poder se exerce mais que se possui, que não é o “privilégio” adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas — efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados”.

Para a visão pós-crítica, a concepção de currículo “deve possibilitar a ampliação do espaço político e social da escola, visando nutrir a discussão coletiva acerca do que significa uma boa sociedade e quais as diferentes maneiras de alcançá-la” (Neira; Nunes, 2009, p. 107). Nesta direção, Neira (2019, p.30) reforça que “as teorias pós-críticas deslocaram a maneira de conceber a pedagogia, que passou a ser vista como prática social, logo, cultural, resultante da linguagem, dos textos, dos discursos, das relações de poder, da história e dos processos de subjetivação”. Em outras palavras, os autores destacam:

O currículo envolve a construção de significados e valores culturais e, por isso, não está simplesmente envolvido com a transmissão de conhecimentos objetivos. O ensino produz e cria significados sociais não situados no nível da consciência pessoal ou individual, tendo em vista sua estreita ligação com as relações sociais de poder e desigualdade. Trata-se de significados em disputa, de significados impostos, mas também contestados. Assim, há pouca diferença entre, de um lado, o campo da pedagogia e do currículo e, do outro, o campo da cultura. O que está em jogo, em ambos, é uma política cultural (Neira; Nunes, 2009, p. 119).

Desta forma, há a possibilidade de contestação e luta pela subjetividade das diferentes linguagens e discursos produzidos por culturas e corpos distintos, ou seja, a liberdade individual e expressiva do corpo. “O que define o corpo é o seu significado, o fato de ele ser produto da cultura, ser construído diferentemente por cada sociedade, e não suas semelhanças biológicas universais” (Daolio, 2013, p.38). Sinésio (2014) discorre sobre os discursos produzidos no seguinte sentido:

Esses discursos, por sua vez, retratam questões da educação brasileira, expressos na sociedade e, especificamente, na educação escolar, pois os desafios são muitos: avançar principalmente na aprendizagem de conceitos elementares – matemáticos e linguísticos para que os sujeitos (alunos) possam adquirir um mínimo de conhecimento para a compreensão dos fenômenos da vida em sociedade (Sinésio, 2014, p. 24).

Compreendida como artefato cultural, uma proposta de ensino é um campo de disputa sobre significação e produção de identidades<sup>5</sup>, em que grupos diversos vislumbram estabelecer sua hegemonia. A ação didática e os conteúdos são construções sociais, que se encontram imersos nas relações de poder que ressaltaram certas formas de proceder e negaram outras. Sendo assim, definiram e incluíram alguns saberes e excluíram outros (Neira, 2019). Essa relação de poder penetra no contexto social, e transcende as relações de classe, dos corpos, comportamentos, gestos, e até mesmo a lei ou o governo. Em relação às questões de poder, Foucault (1999) direciona:

Esse poder, por outro lado, não se aplica pura e simplesmente como uma obrigação ou uma proibição, aos que “não têm”; ele os investe, passa por eles e através deles; apoia-se neles, do mesmo modo que eles, em sua luta contra esse poder, apoiam-se por sua vez nos pontos em que ele os alcança (Foucault, 1999, p. 30).

Deste modo, denominou-se de “micropoderes” e “que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (Foucault, 1999, p. 31).

Conforme Sinésio (2014), na constituição das subjetividades do corpo e dos sujeitos, essa construção perpassa novas formas de historicidade e pode ser diferente para cada um, pois as relações de saber/poder dos sujeitos e do corpo acontecem de forma intrínseca no campo das relações sociais e pessoais.

Portanto, não há gestos, movimentos, um corpo perfeito, ou seja, unívoco ou verdadeiro, pois a verdade não pode ser absoluta, ou até que ponto e quando se tornou verdade. No campo das subjetividades do corpo, dialoga-se com os discursos proferidos no referencial curricular do ensino médio. Nas palavras de Daolio (2013, p.43), “não existe corpo melhor ou pior; existem corpos que se expressam diferentemente, de acordo com a história de cada povo em cada região, de acordo com a utilização que cada povo vai fazendo dos seus corpos ao longo da história”.

---

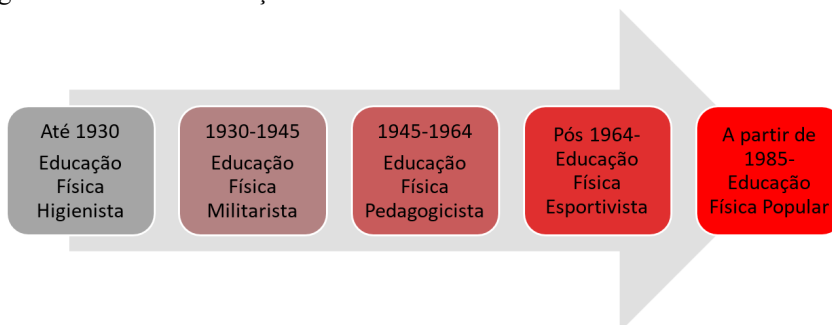
<sup>5</sup> O processo de produção de identidades “é marcado pela história, forjada e alterada por distintos discursos e práticas disciplinadoras. Os rapazes e moças são avaliados, medidos, classificados e, em seguida, ordenados, corrigidos e moldados às convenções sociais” (Neira; Kondrautik, 2016, p.28).

A forma com que cada um interpreta a linguagem do corpo e as relações que são estabelecidas pelas práticas corporais possibilitam discursos corporais cada vez mais elaborados e distintos. Isso não quer dizer que existam culturas ou movimentos melhores, mas, sim, possibilidades e características únicas que diferem os sujeitos e suas percepções sobre a realidade e o enfrentamento em meio aos desafios que a escola, a cultura, o mundo do trabalho e os diferentes organismos sociais proporcionam. Entretanto, segundo Daolio (2013, p.43), “mais importante do que constatar, relacionar e classificar as diferentes manifestações corporais é entender o significado desses componentes num contexto social”.

## 2.2 Abordagens Epistemológicas do Conhecimento na Educação Física

A construção a seguir baseia-se, principalmente, no livro: A Educação Física Progressista, de Ghiraldelli (2004), como referencial que dialoga sobre as fases históricas da Educação Física no Brasil e apresenta características importantes sobre esses diferentes momentos relacionados à área. Abaixo, na Figura 1, seguem as fases de forma ilustrativa para a compreensão dos períodos que ocorreram em cada uma delas.

Figura 1 – Fases da Educação Física no Brasil



Fonte: Adaptado de Ghiraldelli (2004).

A Educação Física Higienista teve forte atuação em meados dos anos finais do Império e no período da Primeira República (1889-1930). Este período, que ultrapassou os 40 anos, promoveu a esta vertente o título de concepção hegemônica em relação a sua concorrente mais próxima, no caso, a Educação Física Militarista (Ghiraldelli, 2004).

O processo de industrialização do país provocou o crescimento populacional exacerbado nas áreas urbanas, e as condições dessa população eram tão precárias, que passaram a se abrigar nas cidades em busca de ascensão social. Diante disso, a proliferação de doenças era uma preocupação para a classe dominante. Nesse sentido, infere-se que:

O desenvolvimento da Educação Física Higienista esteve ligado, como não poderia deixar de ser, às preocupações das elites com os problemas advindos da pequena — mas significativa — industrialização do período final do Império e de toda a Primeira República (Ghiraldelli, 2004, p. 35).

A concepção Higienista é uma produção do pensamento liberal. Com esse liberalismo difundido no início do século XX no Brasil, acreditou-se na escolarização, como redentora da humanidade. E, sobre a educação e a escola, foram depositadas as vontades das elites intelectuais de construção de uma sociedade livre de problemáticas sociais e democráticas (Ghiraldelli, 2004).

Para o autor acima mencionado, “[...] os liberais não titubeavam em jogar às costas da “ignorância popular” a culpa pelos problemas sociais que, em verdade, se originaram da perversidade do sistema capitalista” (Ghiraldelli, 2004, p. 22). Para a Educação Física Higienista, o destaque estava na saúde como aspecto de importância primária. Sendo assim, Ghiraldelli (2004, p. 17) apresenta:

Para tal concepção, cabe à Educação Física um papel fundamental na formação de homens e mulheres sadios, fortes, dispostos à ação. Mais do que isso, a Educação Física Higienista não se responsabiliza somente pela saúde individual das pessoas. Em verdade, ela age como protagonista num projeto de “assepsia social”. Desta forma, para tal concepção a ginástica, o desporto, os jogos recreativos etc. devem, antes de qualquer coisa, disciplinar os hábitos das pessoas no sentido de levá-las a se afastarem de práticas capazes de provocar a deterioração da saúde e da moral, o que “comprometeria a vida coletiva” (Ghiraldelli, 2004, p. 17).

Desta forma, a Educação Física (EF) foi vista como um meio para solucionar os problemas de saúde pública pela educação. A centralidade é a disseminação de padrões de comportamento impostos pelos dirigentes a todas as demais camadas sociais, visando a uma sociedade livre de doenças infecciosas, de modo que, independentemente do seu contexto social, o indivíduo deve adquirir saúde.

Ademais, era atribuído à Educação “[...] o poder sobrenatural de reformar a sociedade. Por extensão, apoiavam uma Educação Física que pudesse reeducar toda a população, e principalmente os trabalhadores, no sentido de condicioná-los a hábitos higiênicos e saudáveis” (Ghiraldelli, 2004, p. 36). “[...] A preocupação central é com os hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento físico e moral, a partir do exercício” (Darido; Sanches Neto, 2019).

Sobre a Educação Física Militarista, esta não se limita apenas à prática militar de preparo físico, mais do que isso, é uma vertente que vislumbra padrões de conduta estereotipados para toda a sociedade, produtos de um comportamento disciplinador de regime de quartel (Ghiraldelli, 2004).

O objetivo fundamental da Educação Física Militarista é a promoção de jovens capazes

de aguentar o combate, o enfrentamento físico e a guerra. Logo, a Educação Física deve ter um caráter de rigidez para a formação de uma nação que tenha condições de servir e defender a sua pátria (Ghiraldelli, 2004).

Segundo a Educação Física Militarista, as possibilidades de educação popular são limitadas. Assim, a Educação Física funciona mais como selecionadora de “elites condutoras”, capaz de distribuir melhor os homens e mulheres nas atividades sociais e profissionais. O papel da Educação Física é de “colaboração no processo de seleção natural”, eliminando os fracos e premiando os fortes, no sentido da “depuração da raça” (Ghiraldelli, 2004, p. 35).

Nesta concepção, os jogos recreativos, os esportes, a ginástica, dentre outros, só teriam validade para a eliminação dos incapacitados e fracos fisicamente, contribuindo para uma seleção natural dos mais fortes e maximização do poderio da população. Aspectos como a vitalidade, heroísmo, coragem e disciplina são os alicerces desta conjectura, a formatação em cidadão-soldado para obedecer cegamente às regras e ser um exemplo para a juventude (Ghiraldelli, 2004).

Na Educação Física Pedagogicista, postula-se a EF como uma ação prioritariamente educativa, isto é, como componente curricular comum aos estudantes. É nesta concepção que se cobrará da sociedade a necessidade de enxergar a área para além dos aspectos da saúde e doutrinadores da juventude, encarando-a como uma prática educativa, no sentido de defender a educação do movimento, como única configuração capaz de promover a denominada educação integral (Ghiraldelli, 2004).

Nesta classificação existe uma nítida diferenciação entre instrução e educação. Assim, as diversas disciplinas escolares são “instrutivas”, enquanto que a Educação Física, mais rica, é também “educativa”. Nesse sentido é ela que colabora decisivamente, ou “pelo menos deveria colaborar se os órgãos públicos assim o desejassem”, para que a juventude venha a “melhorar sua saúde, adquirir hábitos fundamentais, preparo vocacional e racionalização do uso das horas de lazer” (Ghiraldelli, 2004, p. 19).

A ginástica, o desporto, a dança, etc. são meios para a formação desses estudantes, promovendo a possibilidade de os jovens compreenderem regras de convívio social e prepará-los para o altruísmo, o culto aos tesouros nacionais. Esta EF preocupa-se com o indivíduo que se faz presente nas escolas (Ghiraldelli, 2004). “A Educação Física é encarada como algo “útil e bom socialmente”, e deve ser respeitada acima das lutas políticas dos interesses diversos de grupos ou de classes” (Ghiraldelli, 2004, p. 19).

A Educação Física Competitivista, assim como a militarista, está à mercê de uma hierarquia da elite social. Seus pressupostos fundamentais são a exacerbação da competição e a superação individual como valores essenciais para uma sociedade moderna. A EF, então, fica voltada para a promoção do atleta-herói, aquele que, em meio a diversos obstáculos, supera-os,

e torna-se o vencedor (Ghiraldelli, 2004).

Nesta direção, a EF é configurada como sinônimo de esporte de alto nível. A prática esportiva deve ser intensificada para que emerjam os indivíduos capazes de agraciar a nação com premiações olímpicas. Desta forma, a ginástica, o treinamento, os jogos recreativos ficam subordinados ao desporto performático. Aplica-se o treinamento desportivo amparado nos avanços científicos da Fisiologia do esforço e Biomecânica, compreendidas como capazes de aperfeiçoar a técnica desportiva (Ghiraldelli, 2004). Ghiraldelli (2004, p. 20) acrescenta:

Como a Educação Física Pedagógica, também a Educação Física Competitivista advoga uma neutralidade em relação aos conflitos político-sociais. O desporto é um bem em si, deve ser protegido por “qualquer tipo de governo”. Daí adquirir a literatura em Educação Física um caráter tecnicista, sobrecarregada de temas ligados ao Treinamento e as diversas variantes de questões relacionadas à Medicina Desportiva (Ghiraldelli, 2004, p. 20).

A Educação Física Competitivista é um mecanismo das classes dominantes como veículo de desorganização popular. O esporte de alto nível é utilizado como espetáculo e disseminado de forma exagerada pelos meios de comunicação de massa, a fim de fortalecer as ideologias hegemônicas (Ghiraldelli, 2004).

Em relação à Educação Física Popular, entende-se que o processo de formação dos trabalhadores está fortemente conectado ao movimento de organização das classes populares para o combate constante determinado pela luta de classes. Esta concepção se desenvolvia paralelamente e em meio às contradições inerentes ao capitalismo, também contrárias às visões e expectativas da ideologia dominante (Ghiraldelli, 2004).

A Educação Física Popular não está preocupada com a saúde pública, pois entende que tal questão não pode ser discutida independentemente do levantamento da problemática forjada pela atual organização econômico-social e política do país. A Educação Física Popular também não se pretende disciplinadora de homens e muito menos está voltada para o incentivo da busca de medalhas. Ela é, antes de tudo, ludicidade e cooperação, e aí o desporto, a dança, a ginástica etc. assumem um papel de promotores da organização e mobilização dos trabalhadores. E, mais que isso, a Educação Física serve então aos interesses daquilo que os trabalhadores historicamente vêm chamando de “solidariedade operária” (Ghiraldelli, 2004, p. 21).

A concepção Popular de Educação Física evidencia-se da prática social dos trabalhadores, em particular, das mobilizações vinculadas ao Movimento Operário e Popular. Sobretudo, essas experiências construídas nas bases populares proporcionam uma possibilidade de autonomia para os indivíduos tanto nas suas práticas corporais quanto nas suas concepções de mundo (Ghiraldelli, 2004).

### 2.2.1 Práticas Corporais e suas possibilidades

Antes de aprofundar os estudos sobre a preconização do termo práticas corporais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscou-se, na literatura, um conceito específico relacionado às práticas corporais para dar maior robustez ao diálogo, com o documento citado.

Um estudo de grande relevância sobre a terminologia foi de Lazzarotti Filho *et al.* (2010), que promoveram a busca e a sistematização para compreender o significado da utilização do termo *práticas corporais* no campo científico e verificaram que o termo é utilizado em várias áreas do conhecimento, como: Educação, Ciências Sociais Aplicadas, Psicologia, Antropologia, Artes, Saúde, porém mais utilizada no campo da Educação Física.

Lazzarotti Filho *et al.* (2010) identificaram também que a significação é variante, utilizada como sinônimo para cultura corporal, esporte, atividade física, práticas alternativas e atividades cotidianas: “[...] Tais resultados indicam uma pluralidade de usos e referentes de significação, assim como de significados, áreas de aplicação e possibilidades de interpretação” (Manske, 2022, p. 05).

Seguem alguns elementos argumentativos elencados por Lazzarotti Filho *et al.* (2010, p. 18-19) para os trabalhos que explicitam o termo práticas corporais:

1. São identificadas como manifestações culturais que enfocam a dimensão corporal, característica, segundo os textos analisados, não presente na perspectiva dos pesquisadores que utilizam o conceito de atividade física;
2. Buscam superar a fragmentação identificada na constituição do ser humano e denotam uma crítica à forma de organização da vida contemporânea e seus desdobramentos no corpo;
3. Apontam para uma ampliação conceitual deste termo com elementos das ciências humanas e sociais e tensionam com uma concepção de ciência pautada na objetividade e neutralidade;
4. Exemplificadas, principalmente, como esporte, ginástica, dança, luta, tai-chi, yoga, práticas de aventura, jogos;
5. Destacam-se as diferenças e contrastes entre as práticas corporais orientais e as ocidentais;
6. Externam uma preocupação com os significados/sentidos atribuídos às práticas corporais por parte dos sujeitos que as praticam, para além de sua utilidade mais pragmática;
7. Apresentam finalidades como promoção da saúde, educação para sensibilidade, para estética, para desenvolvimento do lazer e para o cuidado com o corpo (Lazzarotti Filho *et al.*, 2010, p. 18-19).

Na concepção de Grando (2006), essas práticas são definidas como:

As práticas corporais, portanto, são manifestações culturais. Essas manifestações são explicitadas nos movimentos corporais identificados como dança, jogo, formas de exercitar, luta, competições esportivas etc. Essas práticas corporais expressam uma educação específica do corpo que por sua vez explicitam a concepção de pessoa em cada sociedade. Como vimos nos exemplos de Mauss – na natação, na corrida e na marcha – cada prática corporal, explicita a identidade étnica de quem a pratica, a partir das técnicas corporais e da estética explicitada no corpo em movimento (Grando, 2006, p. 32).

Para Neira (2014, p. 16), “Práticas corporais, por sua vez, são os produtos da

gestualidade sistematizada com características lúdicas, isto é, as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas”. Nesse pensamento, fazem parte da cultura corporal uma simples regra de amarelinha até o esquema técnico-tático de um jogo, perpassando diversas temáticas que compõem essa cultura e constituem o repertório dessas práticas (Neira, 2014).

Atrelada a outras formas de expressão, é com a gestualidade que os sujeitos socializam suas emoções, sentimentos e visões de mundo. O gesto representa um signo, que é o menor elemento produzido pela gramática da linguagem corporal. Organizados sistematicamente, os gestos caracterizam as práticas corporais, consideradas artefatos culturais (Neira, 2014).

Como o sentido do termo é bastante amplo e diversificado na literatura, será utilizada a compreensão das práticas corporais como sinônimo de cultura corporal do movimento, assim como é vislumbrada na BNCC (Brasil, 2018). “De forma bastante sintética, a cultura corporal é uma parcela da cultura mais ampla que abarca todos os conhecimentos e representações relativos às práticas corporais” (Neira, 2014, p. 16).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular: “A cultura corporal de movimento é entendida como o conjunto de práticas culturais em que os movimentos são os mediadores do conteúdo simbólico e significativo de diferentes grupos sociais” (Brasil, 2018, p. 475). No Ensino Médio, os estudantes despertam maiores interesses em conhecimentos relacionados às suas capacidades cognitivas, corporais e sentimentais; criam vínculos afetivos e sociais mais intensos com seus pares; e há um despertar sobre as relações de trabalho e como se encontrar diante dos vários questionamentos que surgem ante o cenário do seu processo de formação profissional (Brasil, 2018).

Entende-se que essa é uma fase da vida em que os sujeitos possuem mais autonomia, capacidade de compreensão e abstração críticas sobre o mundo. Desta forma, amplia-se a ressignificação de culturas no contexto escolar, e a participação na vida pública torna-se perceptível (Brasil, 2018).

E o trabalho pedagógico na escola com as práticas corporais visa compreendê-las, significá-las e produzi-las, já que consistem em expressões textuais organizadas pela linguagem corporal. Logo, as contribuições para o entendimento da sociedade contemporânea consistem na leitura interpretativa dos significados, compreensão e ampliação das representações corporais imanentes que os grupos heterogêneos disseminam pela cultura do corpo (Neira, 2014).

Ademais, essas ressignificações culturais se dão por meio do protagonismo e da autoria juvenil que se manifestam em diferentes formatos, como: cultura corporal do movimento, marcas corporais, moda, vídeos, recursos midiáticos, gírias e demais práticas socioculturais que

integram as linguagens e diferentes modos de pensar e agir (Brasil, 2018).

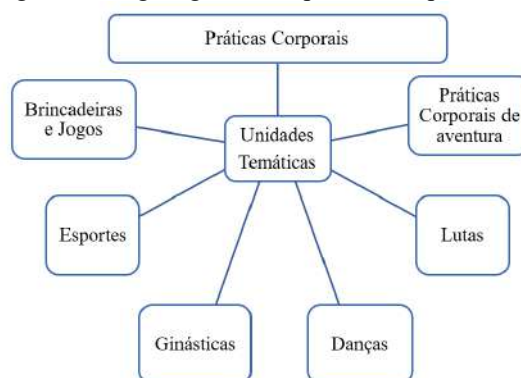
E esse modo de pensar e agir não é igual para todos, pois os grupos e culturas com os quais convivemos em diferentes ambientes, família, escola, amigos, classe social, interferem, de fato, na concepção de mundo e na apropriação e reinterpretação de diferentes vivências e manifestações das práticas corporais na formação humana, que são manifestadas na escola por essa diversidade cultural de saberes empíricos (Corrêa, 2005). “Diversos hábitos, formas de agir e valores são aprendidos no âmbito particular, mais precisamente no meio familiar e em outras situações socialmente vivenciadas, contribuindo para a formação humana” (Boscatto; Impolcetto; Darido; 2016, p. 97).

A educação e suas manifestações de aprendizagem transcendem o espaço escolar, pois “[...] a formação dos sujeitos se inicia na família e em outros locais de convivência social (igreja, grupos de convivência e outros). Essas relações na sociedade estão sempre envolvidas em discursos de ordem econômica, política e ética” (Sinésio, 2014, p. 24).

Para Neira e Kondratiuk (2016), “o corpo como objeto da cultura é fabricado constantemente nas relações e participa intrinsecamente da formação da identidade, plasmando modos de entender a si e à realidade circundante” (Neira; Kondratiuk, 2016, p. 23). Para o Ensino Fundamental, nos distintos componentes da área de linguagens, priorizou-se aos estudantes a garantia da ampliação dos repertórios e práticas de linguagem, a observação das manifestações corporais, linguísticas e artísticas e de como essas compõem a vida social nas diferentes culturas que adentram o âmbito escolar (Brasil, 2018).

No Ensino Fundamental, a Educação Física também garantiu possibilidades de participação na produção de brincadeiras, danças, ginásticas, jogos, lutas, esportes e práticas corporais de aventura as quais foram divididas em unidades temáticas, que também podem ser apropriadas para o Ensino Médio (Brasil, 2018). A Figura 2 demonstra uma adaptação sobre a organização das práticas corporais na BNCC.

Figura 2 – Organograma das práticas corporais



Fonte: Adaptado de Brasil (2018).

Como apresentado na Figura 2, as práticas corporais estão relacionadas ao campo da cultura corporal mais abrangente. Sendo assim, divide-se em diferentes unidades temáticas e elencam os objetos de ensino da Educação Física Escolar. Esses objetos de ensino possibilitam trabalhar uma ampla diversidade de práticas corporais. “O conteúdo da Educação Física é constituído a partir de uma multiplicidade de práticas corporais produzidas no interior de contextos culturais diferenciados” (Brasil, 2006, p. 226).

Essas práticas corporais foram desenvolvidas com o intuito de compreender suas origens, como aprender e ensiná-las; a promoção de valores, condutas e formas de viver e enxergar o mundo; reflexões sobre os padrões de beleza, performance e saúde; das relações midiáticas e de consumo e dos estereótipos relacionados à imagem corporal (Brasil, 2018).

A aplicação das práticas corporais, na escola, precisa ser trabalhada como movimento cultural dinâmico, variado, multidimensional, individualizado e conflitante. Diante disso, há a possibilidade de os alunos construírem conhecimentos que ampliem sua percepção em relação às atividades corporais, ao cuidado consigo e com os outros, e a autonomia para se apropriar das diferentes possibilidades da cultura corporal de movimento e da sua participação social (Brasil, 2018). A BNCC preconiza:

No Ensino Médio, a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa) (Brasil, 2018, p. 474).

Há elementos universais produzidos que são parte de um patrimônio cultural, o qual deve ser estudado e compreendido, não apenas reproduzido na escola. Tais saberes, inseridos no currículo escolar, fornecem aprendizagens significativas para o desenvolvimento de atitudes e valores, condizentes com uma formação humana integral (Boscatto; Impolcetto; Darido; 2016).

Nesse sentido, há a compreensão de que a Educação Física, enquanto componente integrante da área de linguagens e suas tecnologias, tem o papel fundamental na inserção e na aplicação de diferentes práticas corporais para enriquecer as capacidades físicas e cognitivas dos estudantes, primando pela formação humana integral e maior reflexão sobre as possibilidades corporais e diversidades culturais no ensino médio.

A compreensão da realidade por meio das práticas corporais possibilita que essas se tornem caminhos para a leitura do mundo. “As práticas corporais dos sujeitos passam a ser mais uma linguagem, nem melhor nem pior do que as outras na leitura do real, apenas diferente e

com métodos e técnicas particulares” (Brasil, 2006, p. 218).

Entende-se, então, que, por meio do trabalho corporal, o ser humano produz a sua existência dentro do contexto social e escolar, uma vez que carrega consigo uma cultura corporal de movimento, transformando-a conforme suas relações sociais e influências culturais de outros indivíduos.

Além disso, as práticas corporais possuem significados em si mesmas, não necessitando de traduções de outros tipos de linguagens para reconhecer seu entendimento. Com a movimentação expressada pelas práticas corporais, os estudantes pintam a realidade em que vivem e transpõem suas visões de mundo, valores culturais e sentimentais (Brasil, 2006).

Com a experimentação das práticas corporais (ginástica de consciência corporal e de condicionamento físico, modalidades esportivas e de lutas) promovidas pela Educação Física, os sujeitos se apropriam dos movimentos com diferentes intencionalidades, elaboradas conforme suas vivências pessoais com a cultura corporal de movimento em seu processo de desenvolvimento (Brasil, 2018).

As práticas corporais devem ser consideradas como um conjunto de conhecimentos em diálogo com várias outras linguagens e saberes do contexto educacional. Sendo assim, os conhecimentos trabalhados na Educação Física perpassam a compreensão de que existe uma vasta possibilidade de formas de apreender e intervir para uma formação integral (Brasil, 2006).

Além disso, a promoção das práticas corporais no ensino médio é capaz de formar pessoas que irão produzir, usufruir e modificar a cultura corporal de movimento, proporcionando atitudes coerentes, conscientes e reflexivas sobre a influência das práticas corporais na construção da totalidade dos sujeitos e das suas relações sociais (Brasil, 2018). A BNCC (2018) explicita que, para

[...] o Ensino Médio, a abordagem integrada da cultura corporal de movimento na área de Linguagens e suas Tecnologias aprofunda e amplia o trabalho realizado no Ensino Fundamental, criando oportunidades para que os estudantes compreendam as inter-relações entre as representações e os saberes vinculados às práticas corporais, em diálogo constante com o patrimônio cultural e as diferentes esferas/campos de atividade humana (Brasil, 2018, p. 475).

Ademais, a perspectiva das práticas corporais no ensino médio deve estar integrada com o repertório motor e experiências corporais vivenciadas pelos estudantes, relacionando com as diferentes realidades dos sujeitos e levando-os a refletirem sobre essa possibilidade de cultura corporal de movimento historicamente construída (Brasil, 2018).

As possibilidades presentes nas práticas corporais dos jovens na escola são inúmeras, tais como: ascensão social, expressão corporal e troca de afetos; lugar de tédio e rotinas sem

sentido, espaço de encontro e construção de conhecimentos, entre outros. Essas precisam ser pensadas e integradas dentro do currículo de formação desses sujeitos, visando a uma educação crítica, reflexiva tecnológica e que dialogue com a realidade desses jovens (Brasil, 2006).

O que se espera é que os estudantes do ensino médio tenham acesso a diversas possibilidades de práticas corporais, ao construir experimentações das atividades práticas, estabelecendo vínculos coletivos e individuais, tendo como mediador o corpo e o movimento (Brasil, 2006).

Assim, os jovens adquirem maior autonomia na elaboração, criação e vivência dessas práticas corporais, tendo uma postura crítica sobre a realidade histórica dessas, bem como formar-se e perceberem-se como seres humanos nesse processo de existência no âmbito do trabalho de movimentação corporal (Brasil, 2006).

Portanto, para a Educação Física Escolar, a Base Nacional Comum Curricular contribuirá com a prática pedagógica dos professores, considerando a falta de direcionamento na área em relação à organização do currículo e sua ementa. Todavia, dependerá de políticas públicas de incentivo para sua implementação. Percebe-se, pois, que a promulgação da BNCC é o primeiro passo de uma longa caminhada a ser percorrida pela área (Boscatto; Impolcetto; Darido, 2016).

Além disso, cabe registrar a crítica realizada por Silva (2018) à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual impõe conteúdos para as escolas, subestimando a capacidade dos(as) seus(suas) professores(as) como elaboradores(as) de currículos em parceria com a comunidade escolar. Tais profissionais teriam mais condições de considerar necessidades curriculares específicas, se fossem valorizados(as) como elaboradores(as) de currículos com condições para estudo e trabalho, desenvolvimento profissional, infraestrutura e salários dignos, os quais podem promover subversões e mudanças no currículo.

### 2.2.2 A Educação Física e as Dimensões do Conhecimento

As práticas corporais (brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura), representadas pelas unidades temáticas, dialogam para que os discentes sejam provocados a pensar criticamente sobre as práticas, com o intuito de aprofundar seus conhecimentos e potencialidades corporais (Brasil, 2018). “Cada conjunto de práticas corporais (jogos e brincadeiras, danças, lutas, ginásticas, esportes e atividades corporais de aventura) apresenta especificidades de produção da linguagem corporal e de valores e sentidos atribuídos às suas práticas” (Brasil, 2018, p. 495).

As diversas possibilidades de experimentação e significação dessas práticas são objeto de ensino-aprendizagem da Educação Física Escolar, pois as dimensões do conhecimento versam sobre as representações que permeiam as práticas corporais e expandem as possibilidades de aprendizagem, por intermédio de um processo formativo e contextualizado.

Conforme a BNCC, as dimensões indicadas para as aulas de Educação Física são: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário (Darido *et al.* 2018; Brasil, 2018).

A respeito dessas dimensões do conhecimento, a BNCC (2018) traz, respectivamente, as seguintes ponderações:

- Experimentação: faz referência ao campo do conhecimento que se ocasiona pela experiência e vivência das práticas corporais, por meio da cultura corporal de movimento. São conhecimentos construídos historicamente que não podem ser assimilados sem perpassar a vivência corporal. É uma possibilidade ímpar para a aprendizagem das manifestações culturais que são tematizadas pela Educação Física e uma forma de os estudantes se perceberem como sujeitos no processo de formação e construção do conhecimento (Brasil, 2018).
- Uso e apropriação, relacionados aos conhecimentos que permitem condições para os discentes realizarem, com autonomia, certa prática corporal. Além disso, dialoga com o mesmo conhecimento construído pela experimentação (saber fazer), porém vai adiante nas questões de potencializar fora da escola essas práticas da cultura corporal de movimento, tanto no âmbito do lazer, quanto da saúde (Brasil, 2018).
- Fruição, atribuída à visão estética das experimentações sensíveis proporcionadas pelas práticas corporais vivenciadas, bem como da gama de práticas advindas de diferentes épocas, grupos e lugares. Essa dimensão vincula-se a conhecimentos que permitem a realização de determinada prática ou apreciá-las quando realizadas por grupos distintos (Brasil, 2018).
- Reflexão sobre a ação, que é sua referência advinda dos conhecimentos assimilados na observação e na análise das experimentações corporais próprias e aquelas realizadas por outrem, indo além de uma reflexão automática. É, em sua essência, uma ação de intencionalidade, dirigida a estabelecer e aplicar meios de observação e análise para: “(a) resolver desafios peculiares à prática realizada; (b) apreender novas modalidades; e (c) adequar as práticas aos interesses e às possibilidades próprios e aos das pessoas com quem compartilha a sua realização” (Brasil, 2018,

p. 221).

- Construção de valores, que são os conhecimentos construídos nas discussões e experimentações na contextualização da tematização das práticas corporais, que contribuem para a aprendizagem de valores e normas imanentes a uma sociedade democrática e ao exercício da cidadania (Brasil, 2018).
- A análise, vinculada aos conceitos indispensáveis para compreender as peculiaridades e o funcionamento das práticas corporais (saber sobre), abarcando conhecimentos sobre a classificação de determinada temática, a organização tática de um referido esporte, os efeitos corporais de um exercício no aprimoramento das capacidades físicas, entre outros (Brasil, 2018).
- A compreensão, vinculada também ao conhecimento conceitual, no entanto, referindo-se mais diretamente à elucidação da inserção das práticas corporais em um contexto sociocultural, abarcando saberes para a compreensão do lugar dessas práticas no mundo. No geral, possibilita “interpretar as manifestações da cultura corporal de movimento em relação às dimensões éticas e estéticas, à época e à sociedade que as gerou e as modificou, às razões da sua produção e transformação e à vinculação local, nacional e global” (Brasil, 2018, p. 221-222).
- E, por fim, o protagonismo comunitário, que se relaciona às atitudes e conhecimentos que os estudantes necessitam para a participação ativa, confiante e autoral nas decisões orientadas à democratização do acesso dos indivíduos às práticas corporais, considerando os valores da convivência social. Ademais, possibilita a reflexão sobre as possibilidades dos estudantes e comunidade sobre o acesso das temáticas corporais na região em que moram, dos espaços e recursos disponíveis para a materialização da cultura corporal de movimento (Brasil, 2018).

Importante ressaltar que não existe hierarquização dessas dimensões, nem um ordenamento para a efetivação do desenvolvimento no ambiente didático. Cada uma das dimensões determina diferentes concepções e graus de complexidade para tornarem-se significativas e relevantes (Brasil, 2018).

Quanto às especificidades dos conhecimentos e das vivências inerentes à Educação Física, é de grande valia que as dimensões sejam sempre abordadas de forma integrada com as demais, considerando a natureza vivencial, experiencial e subjetiva, evitando, desse modo, operacionalizar essas dimensões de modo fragmentado, isolado e/ou sobreposto (Brasil, 2018).

## 2.3 Metodologias Ativas

Segundo Moran (2018), a aprendizagem acontece ativamente em todo o decorrer da vida, desde desafios simples a complexos em diferentes vertentes (pessoal, profissional e social), que expandem nossa percepção e conhecimentos para alternativas mais realizadoras e libertadoras. “A vida é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamento de desafios cada vez mais complexos” (Moran, 2018, p. 02). O citado autor ainda destaca:

Aprendemos quando alguém mais experiente nos fala e aprendemos quando descobrimos a partir de um envolvimento mais direto, por questionamentos e experimentação (a partir de perguntas, pesquisas, atividades, projetos). As metodologias predominantes no ensino são as dedutivas: o professor transmite primeiro a teoria e depois o aluno deve aplicá-la a situações mais específicas (Moran, 2018, p. 02).

As metodologias ativas são consideradas práticas educativas, com possibilidades que contrariam o formato de ensino tradicional, alicerçado na perspectiva de transmissão. Desta forma, o desenvolvimento de metodologias ativas no âmbito educacional conduz à centralidade do processo formativo para o estudante, ou seja, torna-se, por meio da colaboração, protagonista na construção do conhecimento.

O professor desempenha um papel de mediador, enquanto o estudante desenvolve autonomia e atua de forma mais ativa e reflexiva no processo de aprendizagem (Ávila; Pessoa, 2021). “As metodologias ativas de aprendizagem colocam o aluno como protagonista, ou seja, em atividades interativas com outros alunos, aprendendo e se desenvolvendo de modo colaborativo” (Camargo; Daros, 2018, p. 44).

A aprendizagem é ativa e significativa quando avançamos em espiral, de níveis mais simples para mais complexos de conhecimentos e competência em todas as dimensões da vida. Esses avanços realizam-se por diversas trilhas com movimentos, tempos e desenhos diferentes, que se integram como mosaicos dinâmicos, com diversas ênfases, cores e sínteses, frutos das interações pessoais, sociais e culturais em que estamos inseridos (Moran, 2018, p. 02).

Os processos de ensino-aprendizagem são inúmeros, contínuos, híbridos, formais, informais, intencionais e não intencionais. É possível aprender de diferentes maneiras, técnicas e procedimentos, por vezes, mais ou menos efetivos para alcançar os objetivos almejados (Moran, 2018): “[...] A ênfase na palavra ativa precisa sempre estar associada à aprendizagem reflexiva, para tornar visíveis os processos, os conhecimentos e as competências do que estamos aprendendo com cada atividade” (Moran, 2018, p. 03).

Com a intenção de esclarecer o entendimento da abordagem baseada em metodologias ativas de ensino, Diesel, Baldez e Martins (2017) apresentam, de forma sintetizada, os seus princípios basilares na Figura 3.

Figura 3 – Princípios básicos das Metodologias ativas



Fonte: Diesel, Baldez e Martins (2017, p. 273).

O ensino e a aprendizagem tornam-se atraentes quando convergem para aspectos constantes de pesquisa, pois: “[...] questionamentos de criação, de experimentação, de reflexão e de compartilhamento crescentes, em áreas de conhecimento mais amplas e em níveis cada vez mais profundos”. Dessa forma, a sala de aula pode ser um local de:

[...] cocriação, *maker*, de busca de soluções empreendedoras, em todos os níveis, onde estudantes e professores aprendam a partir de situações concretas, desafios, jogos, experiências, vivências, problemas, projetos (Moran, 2018, p. 03).

Na aprendizagem ativa, é necessário estimular a criatividade dos estudantes para estimular a conscientização de que todos podem avançar como descobridores e pesquisadores. Assim, é importante assumir riscos, aprender colaborativamente, descobrir suas potencialidades, pois, com isso, a construção do conhecimento se transforma em uma atitude e uma aventura constante (Moran, 2018).

### 2.3.1 Metodologia da Problematização

Conforme Colombo e Berbel (2007), a base para a utilização da Metodologia da Problematização é o Arco de Maguerez, instrumento elaborado na década de 1970, porém entrou em evidência por Bordenave e Pereira (1989) a partir de 1977. Contudo, foi trabalhado de forma insuficiente no contexto educacional, na visão de Colombo e Berbel.

O enfoque desta pesquisa será a busca pela compreensão imanente de Neusi Berbel sobre o Arco e dialogando com a Metodologia da Problematização. “O livro de Bordenave e Pereira foi, por muito tempo, o único disponível nos meios acadêmicos sobre o Arco de

Maguerez, aplicado como um caminho de Educação Problematizadora, inspirado em Paulo Freire” (Colombo; Berbel, 2007, p. 123).

Conforme Prado *et. al.* (2012), a concepção teórica da Metodologia da Problematização, tem, nas suas bases, a educação histórico-crítica, com finalidade maior de preparar o indivíduo na tomada de consciência da sua realidade e, de forma intencional, trabalhar para a transformação do meio em que está inserido.

Apesar de ser uma proposta atrativa, não havia a exemplificação do formato de aplicação do Arco nem estímulo para que outros docentes pudessem se apropriar dessa metodologia e inseri-las nas suas práticas pedagógicas (Colombo; Berbel, 2007). Nesse sentido, Colombo e Berbel (2007, p. 123) enfocam o seguinte:

Com o fortalecimento da necessidade de uma perspectiva de ensino mais voltada para a construção do conhecimento pelo aluno, essa alternativa passou a ser considerada nas últimas décadas do século XX, para além das áreas de Agronomia e Enfermagem, alcançando a área da Educação (Colombo; Berbel, 2007, p. 123).

O conhecimento, neste caminho metodológico, insere o estudante como protagonista no processo de produção de conhecimento, apontando caminhos para a observação de um recorte da realidade vivenciada. Com isso, os sujeitos podem enxergar problemáticas inerentes ao seu contexto social e buscar meios para a resolução do problema e transformação social. “A Metodologia da Problematização (MP) com o Arco de Maguerez constitui um rico caminho para estimular o desenvolvimento de saberes diversos pelos seus participantes” (Colombo; Berbel, 2007, p. 124).

A riqueza dessa metodologia está em suas características e etapas, mobilizadoras de diferentes habilidades intelectuais dos sujeitos, demandando, no entanto, disposição e esforços pelos que a desenvolvem no sentido de seguir sistematizadamente a sua orientação básica, para alcançar os resultados educativos pretendidos (Colombo; Berbel, 2007, p. 124).

Desta forma, a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez inicia-se com a realidade existente notada por diferentes aspectos e possibilita, para o estudante e o pesquisador, compreender, de fato, os problemas relacionados ao contexto analisado. Para Prado *et al.* (2012, p. 173), trata-se de uma proposta “capaz de orientar a prática pedagógica de um educador preocupado com o desenvolvimento de seus alunos e com sua autonomia intelectual, visando o pensamento crítico e criativo, além da preparação para uma atuação política”.

Nesse percurso, o professor ou orientador assume um papel importante na condução metodológica do processo e não como fonte central de informação ou de decisão das condutas, a cada momento. O aluno ou o orientando em pesquisa é quem deve aprender e desenvolver-se, sob a condução do professor ou orientador. Isso requer do professor, que elege essa metodologia para o trabalho com seus alunos, uma

intencionalidade clara e persistente, no sentido da formação, muito mais que da informação, que sempre se faz presente (Berbel, 2012, p. 118).

Na pedagogia da problematização, parte-se do pressuposto de que, em um ambiente de mudanças instantâneas, os fatores principais não são os conhecimentos, ideias e comportamentos adequados esperados, mas sim a capacidade do estudante de participar como ator da transformação social, detectando problemas e apontando soluções criativas e autorais (Bordenave, 1989). A esquematização do Arco acontece da seguinte forma, como se expressa na Figura 4:

Figura 4 – Organização do Arco de Maguerez



Fonte: Adaptado de Colombo e Berbel (2007).

A partir da observação da realidade (problema), ao utilizarmos a MP com o Arco de Maguerez, primeiramente, busca-se fazer um recorte da realidade a qual se deseja observar e aprofundar, iniciando, a partir disso, o processo de análise, por meio das cinco etapas do Arco (Colombo; Berbel, 2007).

A primeira etapa é a Observação da Realidade Social, concreta, pelos alunos, a partir de um tema ou unidade de estudo. Os alunos são orientados pelo professor a olhar atentamente e registrar sistematizadamente o que perceberem sobre a parcela da realidade em que aquele tema está sendo vivido ou acontecendo, podendo para isso serem dirigidos por questões gerais que ajudem a focalizar e não fugir do tema (Berbel, 1998, p. 142).

Segundo Berbel (1998), essa observação possibilita aos estudantes identificarem dificuldades, carências e discrepâncias de diversas ordens. O problema poderá ser dimensionado para toda a turma estudar, ou ser dividido em vários problemas que serão distribuídos para grupos menores realizarem. “As discussões entre os componentes do grupo e com o professor ajudarão na redação do problema como uma síntese desta etapa e que passará a ser a referência para todas as outras etapas do estudo” (Berbel, 1998, p. 142). Conforme demonstrado na Figura 5:

Figura 5 – Primeira etapa da MP

Etapa	Ações relativas à 1ª etapa da M. P. com o Arco de Maguerez
<b>1. Observação da Realidade (Problema)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Identifica o recorte de realidade a ser observado</li> <li>* Elege a forma de observação</li> <li>* Realiza a observação (no formato definido ou possível)</li> <li>* Registra as observações</li> <li>* Analisa o registrado, em seu conteúdo, problematizando-o</li> <li>* Elege o foco do estudo a partir de um critério</li> <li>* Redige o problema</li> <li>* Justifica a escolha do problema</li> </ul>

Fonte: Colombo e Berbel (2007, p. 133).

Para o estabelecimento dos pontos-chave, é necessária uma reflexão inicial sobre o problema para uma melhor compreensão, sendo assim, a identificação de fatores adjuntos ao problema, como o que estaria provocando a existência do fato, naquele recorte da realidade existente (Colombo; Berbel, 2007).

Neste momento os alunos, com as informações que dispõem, passam a perceber que os problemas de ordem social (os da educação, da atenção à saúde, da cultura, das relações sociais etc.) são complexos e geralmente multideterminados. Continuando as reflexões, deverão se perguntar sobre os possíveis determinantes maiores do problema, que abrangem as próprias causas já identificadas. Agora, os alunos percebem que existem variáveis menos diretas, menos evidentes, mais distantes, mas que interferem na existência daquele problema em estudo (Berbel, 1998, p. 143).

Nesse caminho, Colombo e Berbel (2007) informam que, nesta etapa, deve-se eleger os critérios, ou seja, aspectos mais específicos que serão estudados na etapa posterior, para buscar o esclarecimento ou solução do problema. Após a definição dos pontos-chave, os estudantes registram toda essa reflexão inerente às possibilidades de explicação da existência do problema.

Para Colombo e Berbel (2007), “os pontos-chave podem ser expressos por meio de questões básicas que se apresentam para o estudo, afirmações fundamentais sobre aspectos do problema, um conjunto de tópicos a serem investigados, ou outras formas” (Colombo; Berbel, 2007, p. 133). Conforme demonstrado na Figura 6:

Figura 6 – Segunda etapa da MP

Etapa	Ações relativas à 2ª etapa da M. P. com o Arco de Maguerez
<b>2. Pontos-chave</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Reflete a respeito do problema <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica possíveis <b>fatores</b> associados ao problema</li> <li>• Identifica possíveis <b>determinantes</b> maiores do problema</li> <li>• Redige toda essa reflexão, extraindo o seu sentido para o estudo, pelas possíveis explicações da existência do problema</li> <li>• Analisa a reflexão, captando <b>os vários aspectos envolvidos</b> no problema</li> </ul> </li> <li>* Elege, com critérios, aqueles aspectos que serão estudados na etapa seguinte</li> <li>* Redige os pontos-chave</li> </ul>

Fonte: Colombo e Berbel (2007, p. 134)

Referente à teorização, esta etapa é o momento de aprofundamento dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre a problemática, levantados nos pontos-chave. Dessa forma, a

investigação vai partir para sua materialização, considerando os pontos elencados para o esclarecimento do problema (Colombo; Berbel, 2007).

“A etapa permite construir respostas apoiadas na literatura, por meio de informações de especialistas, pesquisas de cunho histórico, técnico e científico e também, por informações de pessoas que vivem o problema” (Colombo; Berbel, 2007, p. 134). Berbel (1998) ressalta que, nesse momento, os estudantes podem se articular da seguinte forma:

Os alunos se organizam tecnicamente para buscar as informações que necessitam sobre o problema, onde quer que elas se encontrem, dentro de cada ponto - chave já definida. Vão à biblioteca buscar livros, revistas especializadas, pesquisas já realizadas, jornais, atas de congressos etc.; vão consultar especialistas sobre o assunto; vão observar o fenômeno ocorrendo; aplicam questionários para obter informações de várias ordens (quantitativas ou qualitativas); assistem palestras e aulas quando oportunas etc. (Berbel, 1998, p. 143).

Nesse movimento, os estudantes têm a possibilidade de confrontar o estudo elaborado com as conjecturas iniciais, examinando se foram constatadas, contrariadas ou nem consideradas na Teorização. Sobretudo, conferem se existem relações entre as informações, para que se chegue à conclusão destas, tendo em vista o problema investigado (Colombo; Berbel, 2007).

Figura 7 – Terceira etapa da MP

Etapa	Ações relativas à 3ª etapa da M. P. com o Arco de Maguerez
<b>3. Teorização</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Elege a forma de estudar cada ponto-chave</li> <li>* Prepara os instrumentos de coleta de informação</li> <li>* Testa os instrumentos</li> <li>* Organiza as condições para a aplicação dos instrumentos</li> <li>* Coleta as informações (aplicação dos procedimentos e instrumentos definidos)</li> <li>* Trata as informações</li> <li>* Analisa e discute as informações               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelece relações entre as diferentes informações</li> </ul> </li> <li>* Conclui em função do problema, verificando se as hipóteses explicativas iniciais foram confirmadas, negadas ou não foram consideradas na Teorização</li> <li>* Registra toda a Teorização</li> </ul>

Fonte: Colombo e Berbel (2007, p. 135).

Hipóteses de solução: “Todo o estudo realizado deverá fornecer elementos para os alunos, crítica e criativamente, elaborarem as possíveis soluções. O que precisa acontecer para que o problema seja solucionado? O que precisa ser providenciado? O que pode realmente ser feito?” (Berbel, 1998, p. 144).

Ao registrar todas as hipóteses de solução – para todas as instâncias com ele [o problema] envolvidas –, os participantes devem explicar e ou argumentar o sentido das mesmas. Nesse momento, os participantes são capazes de projetar ideias que poderão vir a se transformar em ações concretas para solucionar ou dar passos no caminho da solução para o problema estudado (Colombo; Berbel, 2007, p. 135).

Conforme Colombo e Berbel (2007), esta quarta etapa é essencial ao estímulo à criatividade para superação de conhecimentos e ações anteriores que busquem a transformação da realidade estudada. As hipóteses de solução poderão abranger diferentes formas ou modos de intervenção.

Figura 8 – Quarta etapa da MP

Etapa	Ações relativas à 4ª etapa da M. P. com o Arco de Maguerez
<b>4. Hipóteses de Solução</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Elabora as hipóteses de solução para o problema, com base na Teorização e etapas anteriores</li> <li>* Abrange diferentes instâncias ou níveis de ação visando à transformação daquela parcela de realidade estudada</li> <li>* Usa criatividade para encontrar ações novas</li> <li>* Explica/argumenta as hipóteses elaboradas</li> <li>* Registra toda a elaboração</li> </ul>

Fonte: Colombo e Berbel (2007, p. 136).

Aplicação à realidade: “Nessa etapa, os participantes analisam a aplicabilidade das hipóteses, as que poderão ser transformadas em ações concretas na realidade de onde foi extraído o problema” (Colombo; Berbel, 2007, p. 136).

Figura 9 – Quinta etapa da MP

Etapa	Ações relativas à 5ª etapa da M. P. com o Arco de Maguerez
<b>5. Aplicação à Realidade (prática)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Analisa a aplicabilidade das hipóteses</li> <li>* Elege, com critérios (exeqüibilidade, urgência, prioridade etc.) as que julga poder colocar em prática</li> <li>* Planeja a execução das ações pelas quais se compromete</li> <li>* Coloca-as em prática</li> <li>* Registra todo o processo, analisando os resultados, quando possível.</li> </ul>

Fonte: Colombo e Berbel (2007, p. 137).

O escopo maior desta etapa é promover uma mudança, mesmo pequena, na parcela da realidade estudada, por meio de planejamento e ações que os estudantes construiram nas hipóteses de solução, com o intuito executarem ou encaminharem essas possibilidades. Ou seja: os indivíduos desenvolvem um compromisso social com a realidade investigada (Colombo; Berbel, 2007).

Portanto, o Arco de Maguerez direciona-se “com o sentido especial de levar os alunos a exercitarem a cadeia dialética de ação - reflexão - ação, ou dito de outra maneira, a relação prática - teoria - prática, tendo como ponto de partida e de chegada do processo de ensino e aprendizagem, a realidade social” (Berbel, 1998, p. 144).

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

#### 3.1 Caracterização da pesquisa

De acordo com Minayo (2007), a atividade fundamental da ciência é a pesquisa, tanto no seu questionamento quanto na construção da realidade. É a pesquisa que norteia as práticas de ensino e as mantém atualizadas em relação à realidade do mundo. Logo, ainda que seja prática teórica, a pesquisa relaciona pensamento e ação, “[...] ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (Minayo, 2007, p. 16).

A natureza desta investigação é a pesquisa aplicada, que, para Silveira e Córdova (2009), tem como idealização a promoção de novos conhecimentos voltados para a aplicação prática, direcionados para resolução de problemáticas específicas, envolvendo verdades e interesses locais.

##### 3.1.1 Da abordagem

Quanto à abordagem, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa. Nesse tipo de análise, a descrição não é motivada por idealizações, imaginações nem desejos. Tampouco é um trabalho que se realiza na subestrutura dos objetos descritos. Pelo contrário: é determinada com rigorosa precisão conceitual (Martins, 2010).

A pesquisa do tipo qualitativa contrapõe questões muito particulares, com uma análise da realidade que não pode ser determinada pela quantificação. Contudo, ela dialoga com o universo de significações, aspirações, crenças, valores e atitudes, relacionando-se com questões mais profundas e imanentes das relações, processos e fenômenos que não podem reduzir-se à operacionalização variável (Minayo, 2007).

Esses fenômenos humanos são compreendidos aqui como parte da realidade social, pois os sujeitos se distinguem não só pelo modo de agir, mas por raciocinar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (Minayo, 2007).

##### 3.1.2 Dos Procedimentos

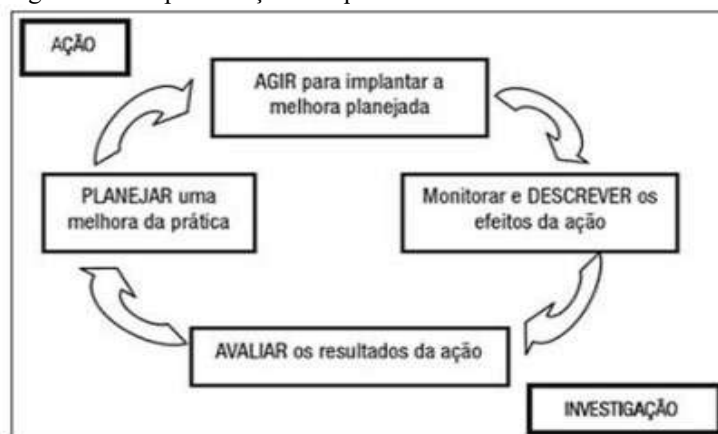
Em relação aos procedimentos, foi utilizada a pesquisa-ação, que, além da compreensão,

visa intervir nas situações e transformá-las. O conhecimento objetivado dialoga com a intencionalidade de modificação da situação da pesquisa. Desta forma, Severino (2017) destaca que, ao passo que realiza um diagnóstico e análise de determinado fato, a pesquisa-ação proporciona aos sujeitos envolvidos modificações que buscam aprimorar as práticas analisadas. Conforme Miranda e Resende (2006, p. 516) caracterizam “a pesquisa-ação, mais do que uma abordagem metodológica, é um posicionamento diante de questões epistemológicas fundamentais, como a relação entre sujeito e objeto, teoria e prática, reforma e transformação social”.

Thiollent *et al.* (2016) corroboram no sentido de que a pesquisa-ação gera conhecimentos baseados em ações em contextos específicos e, por vezes, práticos, implicando, nesse sentido, a participação efetiva dos membros, pois há uma integração dos conhecimentos locais e gerais, e seu objetivo é o desenvolvimento pessoal e/ou profissional. Destarte, a condução da pesquisa-ação deve almejar a resignificação dos conhecimentos e mudança da vida social.

Grande parte dos processos de melhoria ou resolução de um problema segue um mesmo ciclo de direcionamento, formado pelas respectivas etapas, conforme evidenciadas na Figura 10, apresentada abaixo:

Figura 10 – Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação



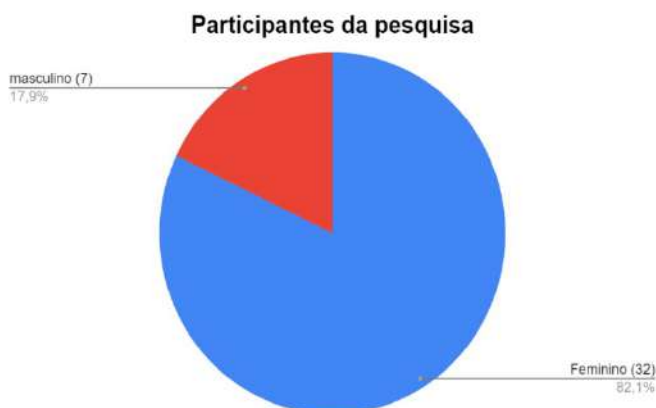
Fonte: Tripp (2005, p. 446).

### 3.1.3 Lócus e participantes da pesquisa

A pesquisa de campo foi composta por uma amostra de 39 estudantes ( $n = 39$ ), sendo 32 do sexo feminino, totalizando 82,1% da amostra, e 7 do sexo masculino, com o total de 7,9% da turma. A média de idade dos participantes foi 15 anos. Todos os integrantes da pesquisa

estavam matriculados no Ensino Médio Integrado, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, *campus* Campo Grande, vinculados ao primeiro semestre do curso Técnico Integrado em Administração.

Gráfico 1 – Amostra dos participantes da pesquisa



Fonte: O autor (2023).

Percebe-se, pelos números apresentados, que essa é uma turma atípica, pois é uma sala composta pela maioria do sexo feminino. Diante disso, inicialmente, o professor pesquisador se sentiu ainda mais desafiado ao promover tal pesquisa, até porque, na maioria das vezes, é do sexo masculino a composição de integrantes que se sobressaem nas turmas, ou, até mesmo, há uma equiparação. Nesse sentido, a proposta tornou-se ainda mais complexa pela realidade apresentada, porém de grande valia para a promoção da Educação Física e das práticas corporais.

#### 3.1.4 Pressupostos para a elaboração da sequência didática

Para a elaboração da sequência didática, foram considerados alguns pressupostos pedagógicos e metodológicos (diálogo e problematização) apoiados, principalmente, por Zabala, Berbel e Colombo. A inquietação central durante a elaboração da sequência didática foi seguir o caminho da metodologia da problematização descrita por Berbel.

Como suporte teórico técnico-científico para a produção da sequência didática, foram utilizadas as práticas corporais, normatizadas pelo documento da Base Nacional Comum Curricular. Dessa forma, desenvolvidas seis unidades didáticas, contemplando os diferentes eixos temáticos: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura.

Nesse sentido, levou-se em consideração o perfil heterogêneo dos estudantes, tanto pelo fato de ingressarem de diferentes redes de ensino, como pela diversidade cultural que trazem, manifestada pela linguagem corporal de diferentes maneiras no ambiente escolar e social, enriquecendo as possibilidades culturais na Educação Física e a produção de memórias e identidades por meio dessas práticas corporais.

### 3.1.5 Aplicação da sequência didática

Anteriormente ao desenvolvimento da sequência didática, foi enviado um pedido de autorização de pesquisa à Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação (Propi), que, por sua vez, fez a mediação com a Direção geral do IFMS/Campus Campo Grande, tendo sido solicitada a autorização para a execução do presente estudo. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal da Grande Dourados, pelo parecer consubstanciado número 5.809.338.

Após a aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa, foi realizado o primeiro contato com os estudantes para informar sobre o projeto de pesquisa e os termos para participação no estudo. Realizou-se a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, tendo sido distribuídos para serem entregues aos responsáveis para a autorização ou não dos estudantes para participação na pesquisa.

No segundo encontro, os estudantes responderam a um questionário (Apêndice) referente às práticas corporais. Este forneceu subsídios para o pesquisador fazer os levantamentos dos conhecimentos e experiências prévias dos estudantes em relação aos eixos temáticos e verificar as compreensões que emergiram sobre os diferentes olhares e vivências na Educação Física Escolar ao longo do processo educativo até a chegada no Ensino Médio. A ideia da sequência didática com a metodologia da problematização emergiu após a visualização e análise inicial das respostas relacionadas ao questionário inicial.

Durante o desenvolvimento da sequência didática, os problemas propostos nos eixos temáticos serviram para conduzir discussões e reflexões profundas no campo das práticas corporais. A partir disso, os próprios estudantes levantaram questionamentos e apresentaram vários desafios acerca das práticas corporais diversificadas, os quais foram objetos de estudo e aplicação da metodologia da problematização.

A metodologia da problematização abarcou as seguintes fases do Arco de Maguerez para cada eixo temático: definição do problema/observação da realidade, pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação da realidade. Durante a aplicação da SD, foram

observadas, fotografadas e registradas as reações, textos e falas dos estudantes quanto à participação e adaptação à metodologia de ensino proposta.

Finalizada a aplicação das unidades didáticas, os estudantes responderam a algumas perguntas de *feedback* sobre as aulas, os quais consistiram em instrumentos para verificação do aprofundamento, produção de saberes e compreensão dos estudantes sobre seus sentimentos, percepções e desafios acerca das práticas corporais. Nesse sentido, o discente avaliou a própria sequência didática quanto à viabilidade e à relevância da metodologia. Além disso, ele pôde comparar a metodologia de ensino à qual tiveram acesso no Ensino Fundamental com a experimentada durante a participação na pesquisa (problematização).

### 3.1.6 Instrumento de coleta de dados

Como procedimentos de coleta de dados que deram suporte para a pesquisa, foi realizada a observação direta participante e aplicação de questionário semiestruturado (antes da execução da sequência didática), caderno de campo, roda de conversa com os alunos, fotografias, gravações de áudios, entrevista, bem como o *feedback* das aulas, aos alunos do curso Técnico Médio Integrado em Administração.

Além disso, todo o conteúdo produzido, nas atividades propostas da sequência didática, foi avaliado para investigação dos saberes produzidos pelos estudantes. Ademais, analisaram-se as reflexões, impressões pessoais, avaliações das aulas, manifestações dos investigados e apresentações produzidas pelos estudantes em relação aos problemas aplicados e seguindo o Arco de Maguerez.

### 3.1.7 Análise dos Dados

Os dados coletados no questionário foram analisados a partir da perspectiva da Análise de conteúdo proposta por Bardin (2020, p.11), pois, para a autora, esta análise está ligada a “instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. [...] É uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência”. Em relação aos aspectos de interpretação, Bardin (2020) ressalta:

A análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de desocultação, responde a esta atitude de voyeur de que o analista não ousa confessar-se e justifica a sua preocupação, honesta,

de rigor científico. Analisar mensagens por esta dupla leitura onde uma segunda leitura substitui a leitura normal do leigo, é ser agente duplo, detetive[...] (Bardin, 2020, p.11).

Nesse percurso, a análise de conteúdo desenvolve-se em três fases distintas, denominadas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados (inferência e interpretação). Cada etapa deve ser cuidadosamente pensada e articulada, visando a uma apropriação mais fidedigna sobre os materiais e conteúdos que serão extraídos para a obtenção dos resultados.

A primeira fase da análise de conteúdo consiste na organização dos primeiros contatos com os documentos para a leitura flutuante deles. Em seguida, “[...] procede-se à escolha dos documentos, à formulação de hipóteses e à preparação do material para análise” (Bardin, 2011, p. 95). É importante manter uma leitura atenta e crítica, visando a uma seleção rigorosa do material que será utilizado.

Na segunda fase, acontece a exploração do material, com uma pré-análise para tomada de decisão de quais materiais serão explorados: “[...] fundamentalmente às tarefas de codificação, envolvendo o recorte (escolha das unidades), a enumeração (escolha das regras de contagem) e a classificação (escolha de categoria)” (Bardin, 2011, p. 95).

A terceira fase contempla o tratamento das informações, ou seja, a sua interpretação com a especificação das categorias para análise. Nesta etapa, o objetivo é tornar os dados válidos e significativos. Para isso, será realizada análise à luz dos pressupostos teóricos e metodológicos do Arco de Maguerez, seguindo a premissa da metodologia da problematização.

Os resultados do presente estudo foram apresentados em consonância com as etapas do Arco de Maguerez, porém foi realizado o recorte dos saberes relacionados às hipóteses de solução produzidas pelos grupos. Dessa forma, trazem a participação e o conhecimento adquirido ao longo da práxis vivenciada, desde a etapa inicial até a concretização da sequência didática. Quanto à observação, verificou-se a percepção dos estudantes sobre o desenvolvimento da proposta didática e sua relação no processo de ensino-aprendizagem.

### 3.1.8 Critérios de inclusão

Os critérios para participação da pesquisa são: estar matriculado no Ensino Médio Técnico Integrado em Administração; ter assinado o Termo de Anuência Livre e Esclarecida (TALE), no caso de menores de idade, e autorização do responsável por meio Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para os estudantes maiores de idade (18 anos), além da matrícula, a assinatura do TCLE.

## 3.2 Riscos

Os riscos consistiram em possíveis constrangimentos em realizar movimentos corporais inerentes às unidades temáticas (jogos e brincadeiras, danças, lutas, ginásticas, esportes e atividades corporais de aventura) e alguma lesão proveniente dos próprios gestos motores aos quais os participantes da pesquisa estão sujeitos até mesmo na rotina diária.

Todavia, os riscos puderam ser minimizados pelo direcionamento das atividades práticas, checagem do ambiente das aulas para maior segurança na execução delas e pela ludicidade presente nas práticas corporais para a formação integral dos estudantes.

### 3.2.1 Benefícios

Os benefícios estão relacionados com a experimentação de diversas atividades corporais inerentes à cultura corporal de movimento, possibilitando aos estudantes a ampliação do seu repertório motor, bem como a apropriação e a ressignificação de conhecimentos históricos e culturais em relação às práticas corporais de diferentes épocas e locais.

Ressalta-se ainda a contribuição para a formação crítica e reflexiva dos estudantes por meio da linguagem corporal, preparando-os para que tenham maior autonomia no âmbito social e nas relações de produção do mundo do trabalho.

#### 4 PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional (PE) produzido foi uma sequência didática sobre as práticas corporais (brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura). De acordo com essas unidades temáticas, os discentes devem ser provocados a pensar criticamente sobre as práticas corporais produzidas por diferentes culturas, com o intuito de aprofundar seus conhecimentos e potencialidades corporais (Brasil, 2018).

Conforme Zabala (1998, p. 18), as sequências didáticas são: “[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Elas encadeiam e articulam uma diversidade de atividades, no decorrer de determinada unidade didática, de tal modo que:

[...] podem indicar a função que tem cada uma das atividades na construção do conhecimento ou da aprendizagem de diferentes conteúdos e, portanto, avaliar a pertinência ou não de cada uma delas, a falta de outras ou a ênfase que devemos lhes atribuir (Zabala, 1998, p. 20).

As atividades devem ser articuladas de forma que atendam às necessidades propostas no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, o estudante precisa enxergar sentido naquilo que será trabalhado. Ressalta-se, ainda, a importância de analisar como o aluno se apropria do conhecimento e o contextualiza, transformando, assim, a simples vontade de aprender em um aspecto motivacional, para que a aprendizagem seja ainda mais significativa (Simão, 2014).

Para Zabala (1998), é de grande relevância que os conhecimentos prévios que os estudantes têm em relação a determinado conteúdo sejam levados em conta, pois, a partir desta proposição, o professor pode utilizá-los para direcionar quais serão as técnicas didáticas, para dar seguimento ao processo de ensino e aprendizagem.

Agora, para que este processo se desencadeie, não basta que os alunos se encontrem frente a conteúdo para aprender, é necessário que diante destes possam atualizar seus esquemas de conhecimento, compará-los com o que é novo, identificar semelhanças e diferenças e integrá-las em seus esquemas, comprovar que o resultado tem certa coerência etc. (Zabala, 1998, p. 37).

Conforme explicitado, quando todos esses fatores são levados em consideração, pode-se dizer que está proporcionando uma aprendizagem significativa dos conteúdos trabalhados. Em outras palavras, estão sendo estabelecidas conexões relevantes, entre o que já estava presente na estrutura cognitiva do estudante e o que lhe foi ensinado (Zabala, 1998). “Assim, pois, a conclusão é evidente: o ensino tem que ajudar a estabelecer tantos vínculos essenciais e não-arbitrários entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios quanto permita a situação” (Zabala, 1998, p. 38).

É necessário expandir os objetivos e conceito de conteúdo. De acordo com Coll (1986), referencia-se a seguinte classificação: Conteúdo Conceitual (o que se deve saber), Conteúdo Procedimental (o que se deve saber fazer) e Conteúdo Atitudinal (como se deve ser). Nesse sentido, essas dimensões de conteúdo têm o intuito de que as finalidades educacionais propostas sejam abarcadas para além do perfil conteudista ou apenas conceitual (Zabala, 1998). Darido (2012) corrobora:

Dessa forma, quando nos referimos a conteúdos, estamos englobando conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras, habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudos, de trabalho, de lazer e de convivência social, valores, convicções e atitudes (Darido, 2012, p. 52).

Os conteúdos conceituais, na concepção de Zabala (1998), versam sobre o conhecimento de fatos, situações, conceitos, contexto histórico, dados e fenômenos concretos e singulares. Esta dimensão proporcionará uma reflexão e visão mais aprofundada sobre o que está sendo estudado e qual o verdadeiro significado de compreender esses conhecimentos.

Em relação aos conteúdos procedimentais, pode-se dizer que são um conjunto de ações ordenadas e indispensáveis para a realização da aprendizagem. Nesse bojo, incluem-se as técnicas, métodos, destrezas ou habilidades, estratégias e procedimentos para a materialização do objetivo que se pretende alcançar (Zabala, 1998).

O momento procedimental é a fase na qual o professor proporcionará as ações didáticas propriamente ditas, ou seja, os instrumentos, atividades, vivências e etapas para discorrer sobre a temática, também a metodologia que irá utilizar para abarcar de forma dinâmica o desenvolvimento da aula. Os conteúdos atitudinais estão intrinsecamente ligados aos valores, atitudes e normas. Zabala os classifica da seguinte forma:

Valores: são os princípios ou ideias éticas que permitem às pessoas emitir um juízo sobre as condutas e seu sentido. São valores: a solidariedade, o respeito aos outros, a responsabilidade, a liberdade, etc. Atitudes: são a forma como cada pessoa realiza sua conduta de acordo com valores determinados. Assim, são exemplos de atitudes: cooperar com o grupo, ajudar os colegas, respeitar o meio ambiente, participar das tarefas escolares, etc. Normas: [...]padrões ou regras de comportamento que devemos seguir em determinadas situações que obrigam a todos os membros de um grupo social. As normas constituem a forma pactuada de realizar certos valores compartilhados por uma coletividade[...]" (Zabala, 1998, p. 46).

O Quadro 2, acerca dos exemplos de conteúdos da Educação Física, demonstra as três dimensões, de acordo com Darido (2012).

Quadro 2 – Dimensões do Conteúdo da Educação Física

<b>Dimensão Conceitual</b>	Conhecer as transformações por que passou a sociedade em relação aos hábitos de vida (diminuição do trabalho corporal em função das novas tecnologias) e relacioná-las com as necessidades atuais de atividade física. Conhecer as mudanças pelas quais passaram os esportes. Por exemplo, que o futebol era jogado apenas na elite no seu início no país, que o voleibol mudou as suas regras em função da Televisão etc. Conhecer os modos corretos da execução de vários exercícios e práticas corporais cotidianas, tais como: levantar um objeto do chão, sentar-se à frente do computador, realizar um exercício abdominal adequadamente etc.
<b>Dimensão Procedimental</b>	Vivenciar e adquirir alguns fundamentos básicos dos esportes, danças, ginásticas, lutas, capoeira. Por exemplo, praticar a ginga e a roda da capoeira. Vivenciar diferentes ritmos e movimentos relacionados às danças, como as danças de salão, regional e outras. Vivenciar situações de brincadeiras e jogos.
<b>Dimensão Atitudinal</b>	Valorizar o patrimônio de jogos e brincadeiras do seu contexto. Respeitar os adversários, os colegas e resolver os problemas com atitudes de diálogo e não violência. Predispor a participar de atividades em grupos, cooperando e interagindo. Reconhecer e valorizar atitudes não preconceituosas quanto aos níveis de habilidade, sexo, religião e outras.

Fonte: Darido (2012, p. 52-53).

Darido (2012) ressalta que, no fazer pedagógico, não há como delimitar os conteúdos nas respectivas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais. Porém, é possível que ocorra ênfase maior em determinada dimensão, mas todas devem dialogar de forma articulada, visando à possibilidade de promoção do conhecimento. “Assim, dentro de uma perspectiva de Educação e também de Educação Física, seria fundamental considerar procedimentos, fatos, conceitos, atitudes e valores como conteúdos, todos no mesmo nível de importância” (Darido, 2012, p. 55).

Ante o exposto, é fundamental discorrer sobre o processo de avaliação, que é imprescindível e deverá ocorrer durante a sequência didática. Por vezes, as definições de avaliação podem ser bem diferentes e até mesmo reducionistas. Em alguns momentos, a ênfase dada no processo de avaliação limitava-se a um valor (nota) obtido pelo estudante, desconsiderando todo o caminho formativo construído.

Deste modo, é possível encontrar definições de avaliação bastante diferentes e, em muitos casos, bastante ambíguas, cujos sujeitos e objetos de estudo aparecem de maneira confusa e indeterminada. Em alguns casos, o sujeito da avaliação é o aluno, em outros é o grupo/classe, ou inclusive o professor ou professora, ou a equipe docente. Quanto ao objeto de avaliação, às vezes é o processo de aprendizagem seguido pelo aluno ou os resultados obtidos, enquanto em outras vezes se desloca para a própria intervenção do professor (Zabala, 1998, p. 195).

A compreensão de Hoffmann (1991) é que a ação avaliativa seja de forma mediadora e que busque a reorganização do conhecimento. Desta forma, reitera com a seguinte afirmação: “ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da

ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as” (Hoffmann, 1991, p. 67).

Portanto, para um processo de avaliação qualitativo, é necessário que o professor atue por meio de mediações e diálogo constante com os estudantes, alinhando as estratégias para promover uma reflexão crítica sobre o conhecimento e objetivo que se pretende alcançar. Tudo aquilo que o estudante produz tem que ser considerado neste processo. Sendo assim, uma sequência didática ordenada, articulada e flexível possibilita um acompanhamento equânime do ensino-aprendizagem e do fortalecimento da relação professor x aluno.

Houve a exploração, na sequência didática, das dimensões do conhecimento que versam sobre as representações que permeiam as práticas corporais e expandem as possibilidades de aprendizagem por intermédio de um processo formativo, contextualizado e reflexivo sobre as práticas relacionadas ao corpo e ao movimento. Essas dimensões foram descritas no PE para que aqueles que tiverem acesso compreendam como acontecem essas relações com as manifestações corporais.

Conforme a BNCC, as dimensões do conhecimento indicadas para as aulas de Educação Física são: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário (Darido *et al.* 2018; Brasil, 2018). Por meio dessas dimensões, os sujeitos se apropriam das práticas corporais e podem ressignificá-las em diferentes contextos e, assim, produzir novas formas de manifestações dessas culturas relacionadas ao corpo.

A finalidade deste Produto Educacional é que, a partir da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, os estudantes pudessem compreender a relevância das práticas corporais diversificadas que, por vezes, são negligenciadas nas aulas de Educação Física, restringindo-se, de certa forma, à repetição de temáticas habituais no âmbito escolar.

A aplicação desta sequência didática justificou-se pelo fato de os sujeitos se apropriarem de uma metodologia ativa, na qual, de certa forma, protagonizam o processo de construção e elaboração de conhecimentos. Após percorridas todas as etapas do Arco, as hipóteses de solução foram discutidas em sala de aula e mediadas pelo professor pesquisador. Posteriormente, os estudantes realizaram a experimentação de determinadas práticas corporais diversificadas elencadas em cada eixo temático, tendo, assim, a oportunidade de correlacionar essas possibilidades diferenciadas de práticas corporais com as problematizações discutidas no âmbito teórico.

Além disso, os estudantes da EPT puderam assimilar uma metodologia que transcende o campo educacional, podendo ser praticada para analisar a realidade do mundo do trabalho em

que está inserido e, com isso, investigar diferentes problemas apontados e apresentar possibilidades de intervenção para o recorte desta realidade. O sujeito se torna autônomo na resolução de problemas e na promoção de conhecimentos teóricos e práticos.

As bases teóricas que sustentam o desenvolvimento do Produto Educacional são: Colombo e Berbel (2007); Berbel (1998) no que tange ao direcionamento sobre a execução da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez. Em relação ao formato da Sequência Didática, apoia-se em Zabala (1998) e seus aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais. As dimensões do conhecimento e os eixos temáticos pautados na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

A presente pesquisa de campo envolveu 39 estudantes, de ambos os sexos, do Ensino Médio Integrado, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, *campus* Campo Grande, vinculados ao primeiro semestre do curso Médio Técnico Integrado em Administração.

Para o suporte teórico técnico-científico da produção desta sequência didática, foram utilizadas as práticas corporais (brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura), formalizadas na Base Nacional Comum Curricular, que são divididas em eixos temáticos.

Sendo assim, a organização do Produto Educacional aconteceu no seguinte formato:

1 – Apresentação: fornece uma visão global da proposta e as possibilidades de uso pelo professor como ferramenta pedagógica, visando a uma construção e reflexão sobre as manifestações corporais produzidas por diferentes grupos sociais e apontando a importância e a valorização cultural de maneira equânime.

2 – Planejamento e Metodologia da Problematização: elucidam o entendimento, construção e a estruturação da sequência didática, ressaltando a importância dos conhecimentos prévios dos estudantes, as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais e os objetivos para serem alcançados dentro dessa organização didática.

Já quanto ao conceito sobre metodologia da problematização, é descrito e explicado de forma detalhada sobre o processo de elaboração dos problemas e é apresentado minuciosamente como o docente pode utilizar essa prática educativa com os estudantes. No caso, esta prática possibilita uma adaptação por diferentes componentes curriculares de forma profícua.

3 – Eixos Temáticos/Unidades didáticas: foi desenvolvido o passo-a-passo da aplicação das seis sequências didáticas/ seis unidades didáticas, sendo cada uma delas referente a um eixo temático específico relacionado às práticas corporais: Brincadeiras e Jogos; Esportes; Ginásticas; Danças; Lutas; Práticas Corporais de Aventura.

A execução da sequência didática aconteceu nas aulas de Educação Física. Foram realizados 12 encontros, e cada um, dividido em 2 horas/aula. Ou seja: cada eixo temático foi trabalhado com 2 encontros de 2 horas/aula. O encontro inicial de cada temática versou sobre as discussões teóricas; já o segundo encontro, sobre a experimentação e vivência de algumas práticas corporais apresentadas pelo professor pesquisador.

Para o desenvolvimento do estudo das unidades didáticas, propomos o diálogo indissociável entre teoria e prática, com Leitura e discussão do problema proposto em cada unidade didática, com base nas premissas do arco de Maguerez para análise de problemas inerentes à realidade apresentada/observada.

**Conhecimentos prévios:** inicialmente, o professor abordou problemáticas específicas sobre cada eixo temático, essas que estavam vinculadas à observação da realidade do docente. Desta forma, foi realizada uma discussão sobre o tema para fazer o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes.

**Definição do problema/observação da realidade:** para cada um dos seis eixos temáticos, os estudantes, após discussão com o professor, receberam possíveis problemas que podem ocorrer sobre a falta ou excesso de conhecimento e experimentação sobre diferentes práticas corporais trabalhadas no contexto escolar.

**Pontos-chave:** os estudantes, em grupos ou duplas, discutiram sobre a origem/causa do problema observado e disponibilizado pelo professor, promovendo troca de experiências e vivências. A proposta de grupos buscou enfatizar a discussão e o trabalho colaborativo por parte dos estudantes, promovendo discussões mais profundas e abrangentes quanto à experiência dos sujeitos sobre suas percepções acerca da problemática trabalhada.

**Teorização:** os estudantes se organizam para buscar as informações das quais necessitam sobre o problema em diferentes fontes, como livros, professores da área, artigos impressos ou até mesmo em pesquisas por meio da internet. Optou-se por não limitar as fontes de pesquisa, com o intuito de trabalhar a autonomia desses jovens na busca da produção do conhecimento, porém a mediação do professor pesquisador era constante para que os estudantes não fugissem da proposta.

**Hipóteses de solução:** posteriormente aos estudos realizados na etapa anterior, os discentes, organizados em grupos colaborativos de trabalho, apresentaram as possibilidades de solução dos problemas analisados. A proposta ampliou a discussão entre os grupos sobre a viabilidade da aplicação dessas soluções no campo da realidade concreta.

**Aplicação da realidade:** as soluções encontradas pelos estudantes foram discutidas em sala de aula, momento em que ocorreu o compartilhamento de ideias e experiências entre

professor-aluno e aluno-aluno. Dessa forma, buscou-se o consenso sobre as propostas elaboradas e quais poderiam, de fato, ser testadas no ambiente escolar durante as aulas de Educação Física.

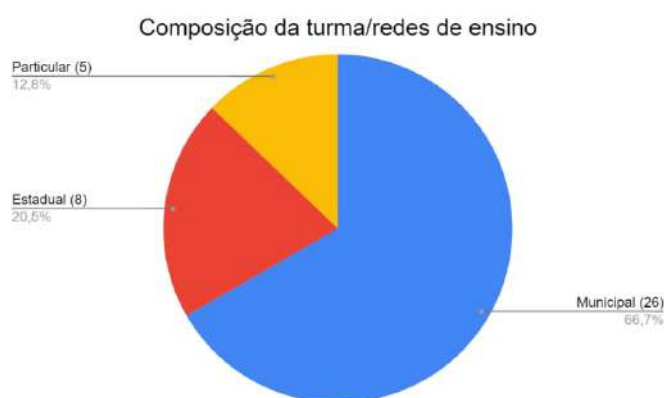
**Experimentação:** nesta etapa, os estudantes tiveram a oportunidade de vivenciar uma prática corporal diversificada, porém sempre vinculada aos eixos temáticos, demonstrando que a cultura corporal de movimento vai além do esporte pelo esporte. Esta fase abrange múltiplas manifestações da cultura corporal humana e que essas, por sua vez, podem ser experimentadas e discutidas de forma crítica nas aulas de Educação Física.

O processo de avaliação da aprendizagem, proposta neste produto educacional, foi baseada nos relatos, *feedbacks* e participação dos estudantes, respeitando a opinião de cada um deles em relação às percepções e experiências individuais e/ou coletivas em todos os eixos temáticos abordados. Desta forma, foi utilizada a avaliação formativa, considerando todo o processo participativo elaborado e construído pelos estudantes, com o intuito de identificar os saberes produzidos sobre as práticas corporais após a participação na proposta de ensino.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por se tratar de uma turma ingressante no IFMS, foi importante o levantamento prévio para saber quais redes de ensino os estudantes frequentaram antes de adentrar a instituição. Com isso, foi possível compreender diversas respostas e também analisar a heterogeneidade de culturas que se integram e formam as subjetividades da turma. Sendo assim, pode-se observar, no gráfico abaixo, como é a composição da sala em relação as suas antigas redes de ensino.

Gráfico 2 – Composição das turmas por rede de ensino

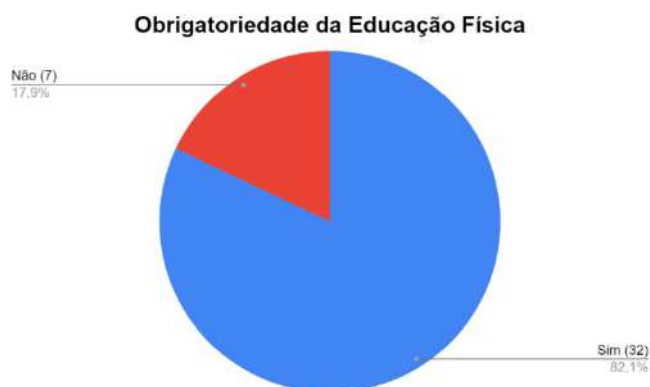


Fonte: o autor.

Conforme se apresenta no gráfico, a turma pesquisada é composta, em sua maioria, por estudantes oriundos da escola pública, 87,2%, totalizando 26 (66,7%) alunos vindos da escola municipal, 8 (20,5%) alunos da rede estadual e 5 (12,8%) da rede privada de educação. Diante desse contexto, pode-se afirmar que a turma deveria ter um conhecimento equiparado em relação aos temas da Educação Física, pois as escolas públicas (estadual e municipal) seguem uma Base Nacional Comum Curricular, porém já não se pode afirmar sobre a rede privada, pois possui uma organização própria. Porém, embora a rede pública tenha a Base como orientação, ainda assim, há a subjetividade do professor e a forma metodológica de trabalhar o currículo.

Além disso, os estudantes também foram questionados sobre a obrigatoriedade da disciplina Educação Física em suas escolas anteriores. O resultado surpreendeu, pois, conforme o gráfico abaixo, ainda há escolas marginalizando esse componente curricular, ou o resultado pode representar que o docente responsável pelas aulas não cobra a participação dos estudantes nas atividades práticas relacionadas ao componente.

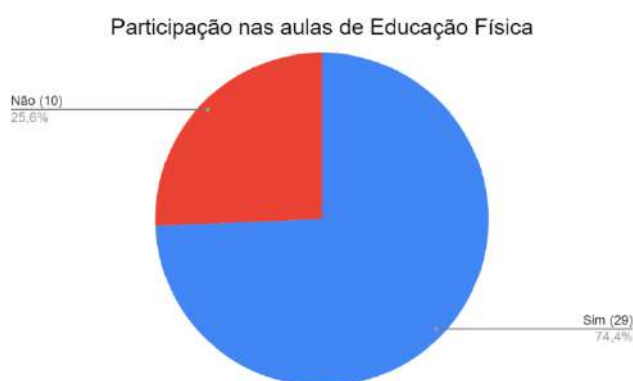
Gráfico 3 – Da obrigatoriedade das aulas



Fonte: o autor.

Entretanto, para compreender em qual sentido os estudantes consideraram não ser obrigatória a Educação Física nas escolas de onde vieram, foi perguntado se eles participavam das aulas da disciplina nas suas antigas escolas. Diante desse fato, o número de não participantes foi de 10 estudantes. Observa-se, então, que um dos fatores que levaram os estudantes a informar a não obrigatoriedade das aulas é a questão de não terem o interesse nas atividades disponibilizadas nas aulas.

Gráfico 4 – Da participação nas aulas



Fonte: o autor.

Para confirmar os motivos que levam esses estudantes a não participarem das aulas de Educação Física, foi solicitado que comentassem as possíveis causas da desmotivação em se integrarem nas atividades. Sendo assim, pode-se observar alguns motivos nas respostas fornecidas por eles: “P1- não participava, pois não achava importante”; “P2- porque era chato, sempre as mesmas atividades”; “P3- Eu não gostava porque sempre era futebol ou voleibol, não sentia inclusão”. Portanto, foram evidenciados os aspectos que desmotivavam esses estudantes a realizarem a prática, e isso se deve à não diversificação das práticas corporais,

limitação do planejamento docente e, por vezes, até os hábitos condicionantes que o próprio estudante não percebe e não se abre para novas possibilidades.

### 5.1 Dos conhecimentos e experiências prévias

O ponto de partida para a busca da compreensão dos estudantes sobre as práticas corporais se deu com o questionamento se eles saberiam descrever o que são práticas corporais. Desta forma, verificou-se, como se apresenta no Quadro 3, as categorias elencadas a partir das respostas apresentadas pelos estudantes.

Quadro 3 – Categorias sobre a concepção de práticas corporais pelos participantes da pesquisa

<b>Categoria</b>	<b>Descrição</b>	<b>Quantidade</b>
Conhecimentos sobre as práticas corporais	Respostas que remetem às práticas corporais, como atividades utilizando o corpo e o movimento.	25
Desconhecem o que são práticas corporais	Respostas que não condizem com a concepção de práticas corporais.	14

Fonte: o autor.

Ao analisarmos o conjunto de respostas dos pesquisados, pode-se verificar, naquele momento, que 25 estudantes definiram que as práticas corporais são atividades realizadas com o corpo e que promovem o movimento. Outrossim, 14 estudantes informaram que não saberiam descrever nada relacionado ao enunciado da pergunta. Diante disso, Zabala (1998) ressalta a importância de se buscar o conhecimento prévio dos estudantes, uma vez que fornece subsídios para o professor atuar de forma efetiva nos aspectos conceituais das temáticas.

Em seguida, os estudantes foram questionados sobre suas experiências e conhecimentos relacionados às brincadeiras e jogos. 32 estudantes citaram ter participado de atividade, como queimada, pular corda e pega-pega. Já os que disseram ter experimentado atividades de influência indígena foram cinco. Ainda nessa categoria, dois estudantes relataram ter participado da atividade Escravos de Jó, de origem Africana.

Quadro 4 – Categorias sobre os conhecimentos prévios e experiências com brincadeiras e jogos

<b>Categoria</b>	<b>Descrição</b>	<b>Quantidade</b>
Brincadeiras atribuídas a cultura popular	Respostas inerentes a atividades comuns, como: queimada, pular corda, pega-pega.	32
Brincadeiras de origem Indígena	Respostas que apontaram o jogo de peteca.	5
Brincadeiras de origem Africana	Respostas que apontaram o jogo Escravos de Jó.	2

Fonte: o autor.

Percebe-se, pelas respostas categorizadas, que a ênfase dada no eixo temático

brincadeiras e jogos é voltada para práticas corporais comumente trabalhadas nas aulas de Educação Física, limitando vários aspectos culturais que poderiam ser oportunizados e vivenciados, com o intuito de promover manifestações corporais de origens distintas e que precisam ser discutidas e no âmbito educacional.

Em relação ao eixo temático esportes, foi constatado, pelas respostas da categoria, que grande parte dos esportes praticados no ensino fundamental estão vinculados ao que chamamos na Educação Física de “quarteto fantástico” (futsal, voleibol, basquetebol e handebol), esses considerados hegemônicos, conforme apresentado na tabela abaixo, totalizando 31 (trinta e um) estudantes cuja prática era extremamente limitada e restrita, já os outros 8 (oito) estudantes informaram ter acesso à outros esportes para além dos já citados, porém ainda sim a diversificação é ínfima.

Quadro 5 – Categorias sobre os conhecimentos prévios e experiências com o eixo esportes

<b>Categoria</b>	<b>Descrição</b>	<b>Quantidade</b>
Acesso somente ao quarteto fantástico (futsal, voleibol, basquetebol e handebol).	Respostas que remetem a experiências corporais apenas aos esportes do quarteto fantástico.	31
Diversificação dos esportes	Respostas que remetem a uma diversificação mínima sobre o eixo temático, para além do quarteto fantástico.	8

Fonte: o autor.

Já sobre as categorias direcionadas ao eixo temático ginásticas, foi muito esclarecedor perceber que, para muitos estudantes, essa prática ainda é negada. Por mais que existam várias possibilidades de desenvolver essa área do conhecimento, ainda assim, há dificuldades e motivos que precisam ser identificados. Nesse caminho, 24 estudantes apontaram não ter tido experiências com a ginástica; cinco informaram ter tido contato apenas com as vertentes de condicionamento físico e conscientização corporal; e dez responderam ter experimentado ginástica artística e/ou rítmica. Nota-se uma grande defasagem no trabalho com essas atividades no Ensino Fundamental II, fase em que se encontravam antes do ingresso no Instituto.

Quadro 6: Categorias sobre os conhecimentos prévios e experiências com a temática ginástica

<b>Categoria</b>	<b>Descrição</b>	<b>Quantidade</b>
Vivências em ginástica artística e rítmica.	Respostas que remetem à participação somente com a ginástica artística, rítmica e ou acrobática.	10
Experiências com outras ginásticas (condicionamento e conscientização)	Respostas que remetem à participação em ginásticas de condicionamento físico e consciência corporal.	5
Falta de acesso as modalidades do eixo ginástica	Respostas que remetem à falta de oportunidades de experimentação das ginásticas.	24

Fonte: o autor.

Os pontos levantados sobre as práticas corporais de dança, dentro das categorias do Quadro 7, foram que 15 estudantes afirmaram ter conhecimento e praticado alguma atividade de dança nas aulas de Educação Física; 20 responderam não ter conhecimento sobre isso nem ter participado de forma prática; outros quatro relataram que apenas participaram em atividades representativas e culturais da escola.

Quadro 7 – Categorias sobre os conhecimentos prévios e experiências com o eixo danças

<b>Categoria</b>	<b>Descrição</b>	<b>Quantidade</b>
Danças nas aulas de Educação Física	Respostas que remetem a algum conhecimento ou participação em atividades de dança nas aulas.	15
Danças apenas para eventos culturais na escola	Respostas que remetem apenas à participação em danças representativas na escola.	4
Não participação em danças nas aulas ou em eventos escolares	Respostas que remetem à não participação e conhecimentos sobre dança.	20

Fonte: o autor.

As categorias apresentadas sobre lutas, Quadro 8, também se mostraram bastante limitadas quanto à diversificação de atividades, demonstrando, mais uma vez, que as práticas corporais não foram trabalhadas a contento nem envolveram, de forma significativa, os discentes. Nesse sentido, foram identificados 13 estudantes que informaram ter conhecimento e praticado lutas, como: judô, caratê, muay thai e boxe. Apenas quatro estudantes relataram ter participado de alguma luta de origem indígena ou africana, comprovando que essas manifestações corporais merecem um olhar equânime em relação a outras práticas. Além disso, para piorar esse cenário, 22 disseram não ter contato teórico nem prático com a área do conhecimento citada.

Quadro 8 – Categorias sobre os conhecimentos prévios e experiências com o eixo lutas

<b>Categoria</b>	<b>Descrição</b>	<b>Quantidade</b>
Apenas lutas de influência europeia, asiática e/ou estadunidense.	Respostas que remetem ao acesso às lutas populares nesses continentes.	13
Lutas influenciadas pela cultura Indígena e/ou Africana	Respostas que remetem ao conhecimento e à participação em lutas indígenas.	4
Não acesso às manifestações corporais de lutas	Respostas que remetem a nenhum tipo de experimentação da temática lutas.	22

Fonte: o autor.

Os conhecimentos e experiências prévias dos estudantes sobre a temática práticas corporais de aventura, Quadro 9, também foram alarmantes: 25 discentes nunca tiveram acesso teórico nem prático sobre o conteúdo; oito tiveram apenas contato com saberes teóricos, sem a possibilidade de experimentação, e apenas seis tiveram a oportunidade de aliar a práxis, teoria

e prática.

Quadro 9 – Categorias sobre os conhecimentos prévios e experiências com o eixo práticas corporais de aventura

<b>Categoria</b>	<b>Descrição</b>	<b>Quantidade</b>
Restrição aos aspectos teóricos da temática.	Respostas que remetem apenas ao conhecimento teórico das práticas corporais de aventura.	8
Participação em atividades práticas da temática.	Respostas que remetem ao conhecimento teórico e prático das práticas corporais de aventura.	6
Não tiveram acesso teórico nem prático.	Respostas que remetem restrição ao acesso sobre o tema.	25

Fonte: o autor.

Perante o cenário apresentado, algumas respostas dos pesquisados contribuem para o entendimento dessa limitação de manifestações corporais e culturais, como se visualiza a seguir: *“P1- as aulas são entediadas, sempre passando os mesmos esportes, não trazendo um jeito de fazer o aluno se interessar”*. Em conformidade com o exposto, outros alunos mencionam que *“é monótono, sempre as mesmas aulas e conteúdos (P2)”*, *“só tinha aulas livres na maior parte da aula (P3)”*.

Ademais, outro estudante é categórico e discorre o seguinte enunciado: *“aulas totalmente restritas aos esportes, sendo eles os de sempre como voleibol e futsal, quando variava de alguma forma era aplicado um jogo de queimada, as atividades se limitavam a utilização de bolas (P4)”*. Em vista disso, é possível compreender, de forma inicial, as experiências e conhecimentos prévios dos discentes sobre os eixos temáticos da BNCC.

Portanto, é necessário considerar um aspecto de grande valia que não foi mencionado pelos estudantes, os quais viveram um momento bem complicado em todas as áreas da vida, que foi a pandemia. Essa catástrofe mundial fez com que os discentes ficassem sem aula presencial durante dois anos, ou até mais, dependendo da organização da escola em relação ao retorno do presencial. Diante disso, é evidente essa limitação na vivência de muitas atividades práticas, porém é necessário que a escola e os professores tenham um olhar para a diversificação das manifestações corporais e culturais na escola, promovendo a identidade cultural e a subjetividade dos estudantes.

### 5.1.1 Diálogo e Engajamento sobre a Metodologia da Problematização

Nesta fase, percebeu-se um engajamento importante dos estudantes em relação à proposta educativa com a Metodologia da Problematização, ao mencionar que esse método envolvia um diálogo indissociável entre ensino e pesquisa. Isso fez com que os discentes tivessem uma

leitura mais atenta sobre o texto disponibilizado para a contextualização do Arco de Magueréz. Um dos fatores que podem ter contribuído para esse engajamento é que o professor da disciplina já vinha fazendo uma espécie de iniciação científica com a turma. Sendo assim, eles se perceberam em uma proposta que poderia auxiliá-los nas suas investigações.

O engajamento está associado a um envolvimento e compromisso profundo de um sujeito ou grupo com determinado assunto. Nesse sentido, engajamento pode ser entendido como um “arranjo para encontrar alguém ou estar presente em um determinado tempo e espaço. É um encontro de duas ou mais pessoas ou grupos que exige compromisso mútuo” (Shirley; Hargreaves, 2022, p.44). “O engajamento captura nossa atenção e mantém nosso envolvimento, mesmo diante de obstáculos ou dificuldades” (p.48).

O trabalho realizado anteriormente pelo docente serviu com motivação para os estudantes se empenharem no estudo do funcionamento da proposta. Para Shirley e Hargreaves (2022, p. 48), “a motivação desperta nossos interesses e nos move inicialmente”. Sendo assim, é visível que essa condição foi essencial para os estudantes se sentirem engajados para a execução, a participação, a imersão e a compreensão da temática trabalhada.

Na Figura 11, abaixo, pode-se observar o trabalho colaborativo dos grupos em relação à produção do conhecimento sobre a Metodologia da Problematização, a leitura atenta e anotações acerca das questões essenciais para a análise por meio do Arco de Magueréz e as formas de investigação para chegarem às possibilidades de soluções e aplicação à realidade concreta.

Figura 11 – Trabalho colaborativo para compreensão da Metodologia da Problematização



Fonte: acervo do autor (2023).

Segundo Neira (2019), a proposição de instigar a problematização é importante, pois fornece estratégias distintas para que os estudantes possam ressignificar alguns sentidos, discursos e representações preconceituosas. Assim, é possível discutir e validar diferentes conhecimentos importantes e até mesmo as práticas corporais dos grupos sociais minoritários.

Conforme se visualiza na Figura 11, os estudantes realizaram o fichamento do texto



corporais que foram trabalhadas no universo escolar anteriormente à participação na pesquisa e que o momento seria de muito valor para compreender de forma mais crítica o alcance e as possibilidades que realmente a Educação Física escolar pode proporcionar na vida estudantil para o processo formativo, tanto social como acadêmico.

## 5.2 Análise da práxis sobre brincadeiras e jogos

A questão central (Figura 13) para a aula sobre brincadeiras e jogos partiu da proposição de um problema elaborado pelo pesquisador. Sendo assim, houve um diálogo com os estudantes sobre a problemática apresentada, com o intuito de que se apropriassem da proposição e conseguissem, de fato, compreender que realmente aquilo afeta a promoção e o resgate de brincadeiras e jogos da cultura popular e de diferentes culturas.

Figura 13 – Problema sobre o eixo temático brincadeiras e jogos

### *Problematização*

As brincadeiras e jogos despertam, de forma lúdica, sensações e aprendizagens importantes para o desenvolvimento do ser humano, tanto no contexto cultural como corporal. A utilização exacerbada de tecnologias tem contribuído para uma diminuição dessas práticas no público jovem. Sendo assim, como resgatar essa temática cultural no âmbito escolar e quais culturas devem ser consideradas mais importantes? Quais possibilidades de brincadeiras e jogos podem fazer parte do contexto educacional? Quais brincadeiras eram utilizadas antigamente no contexto cultural brasileiro e de outras localidades?

Fonte: acervo do autor (2023).

Observam-se, no problema elencado na Figura 13, aspectos inerentes à utilização exacerbada de materiais tecnológicos que, por vezes, sem mediação pedagógica, limitam o acesso dos estudantes às práticas corporais de brincadeiras e jogos. Dessa forma, a temática fica restrita, na visão deles, e essas questões acabam se limitando a jogos conectados em rede, deixando de lado as experiências motoras reais. Sobre a necessidade de problematizar tais práticas corporais, Santos e Neira (2019) são categóricos sobre o tema:

Problematizar implica adotar uma atitude filosófica que vê como problema aquilo que em geral é aceito com naturalidade, com tranquilidade. [...] A problematização é a possibilidade de colocar em xeque pensamentos, gestos e atitudes aparentemente naturais e inevitáveis acessados pelo convívio social. Desse modo, abre-se espaço para que as representações atribuídas às práticas corporais sejam desconstruídas e, conseqüentemente, os mecanismos de dominação, regulação e resistência nelas inculcados sejam analisados, bem como os sentidos que recebem em variados contextos. Ao problematizar as identidades e as diferenças que estão sendo representadas, as atividades de ensino transformam-se em espaços de aprendizagem imanente, nos quais os conceitos embutidos nos discursos pedagógicos e proposições

normativas são constantemente desterritorializados (Santos; Neira, 2019, p.168).

Além disso, o questionamento (Figura 13) traz provocações necessárias aos estudantes, visando à busca pela compreensão sobre a importância de certas culturas em detrimento de outras, as possibilidades da temática no contexto escolar, o resgate das brincadeiras e jogos utilizados pela família e nos seus antepassados, ou seja, um resgate histórico e cultural. “Como toda tradição, esses gestos são transmitidos de uma geração para outra, dos pais para os filhos, enfim, de pessoas para pessoas, num processo de educação” (Daolio, 2013, p. 44).

Neira (2019, p.84) corrobora a proposição acima quando ressalta que “abrir espaço e assinalar os saberes que tradicionalmente foram renegados, a Educação Física cultural traz para o debate a variedade de significados atribuídos às práticas corporais e a quem delas participa”. Portanto, provocar a discussão sobre as questões culturais envolvidas no contexto dos estudantes e outros tipos de manifestações que precisam ser resgatas e culturalmente orientadas na escola são aspectos preponderantes para a quebra de paradigmas em relação às práticas corporais.

A tematização das brincadeiras e jogos foi a que deu início à proposta didática da práxis com a metodologia da problematização. O professor pesquisador disponibilizou o problema, e os estudantes fizeram grupos colaborativos para buscar hipóteses de soluções para a questão que fora apresentada. Desse modo, cada grupo optou por expor os saberes produzidos de diferentes maneiras.

Figura 14 – Processo de construção dos saberes sobre brincadeiras e jogos



Fonte: acervo do autor (2023).

Conforme apresentado na Figura 14, os grupos se reuniram e se espalharam pela sala de aula para organizar seus materiais e decidir os formatos das apresentações dos saberes discutidos e produzidos em grupo. Percebe-se a importância da autonomia dos estudantes quando eles aderem à proposta didática e ao processo de criação em conjunto, no qual os estudantes compartilham opiniões que, por vezes, são contrárias, mas que precisam entrar em consenso para que os diálogos e as produções possam ir ao encontro do que a maioria viabiliza como ideal. Assim, tem-se um aspecto democrático intrínseco dentro dos grupos de trabalho.

Os grupos produziram saberes de grande relevância relacionados às brincadeiras e aos jogos. O processo de pesquisa, a discussão e a construção foram essenciais para um olhar transformador, crítico e reflexivo sobre as manifestações corporais vinculadas a essa temática, possibilitando olhares distintos e necessários para a formação humana integral dos discentes. Seguem alguns saberes elencados, produzidos pelos grupos e discutidos em sala de aula.

*Grupo P1: Sobre as práticas motoras, nem toda escola trabalha com essa metodologia de problematização. Muitas escolas, independente de serem públicas ou particulares, não colocam o verdadeiro valor das brincadeiras e jogos e seus aspectos históricos. Então, fizemos a amarelinha como forma de resgate e aplicação à realidade, e também que pode ser disponibilizada em forma de pintura em pontos estratégicos na escola. A realidade de discutir e criar uma amarelinha na sala de aula, cremos que é raro na escola, então só proporcionando esse tipo de situação, já se vê uma mudança nas aulas, proporcionando que o aluno pense sobre isso, para que as brincadeiras e jogos sejam levados mais a sério, além dos esportes que não levam em consideração ou em valor os fundamentos. Outro pensamento particular nosso, é que vocês poderiam deixar um pouco as telas e tecnologias de lado para vivenciar brincadeiras numa realidade fora das telas, como algumas que já vivenciamos na infância, como: mestre mandou, queimada, batata quente. Além disso, nós como brasileiros temos que dar importância as manifestações culturais e corporais que são produzidas no Brasil, quando olhamos a nível mundial nossa cultura ainda não é tão valorizada. Um dos nossos papéis é levar e promover a cultura brasileira, porém sem desconsiderar a cultura corporal internacional e sua relevância.*

O grupo P1 apresenta pontos cruciais a respeito da temática e da metodologia aplicada para a análise dos problemas. Indicou a amarelinha como uma forma de aplicação à realidade, também formas variantes de execução desta, além da necessidade de discutir sobre esses aspectos e os valores imbuídos nessas manifestações corporais lúdicas. Tocou no ponto sobre as tecnologias que, atualmente, têm sido um instrumento de distração para crianças e adolescentes, limitando, assim, a possibilidade de experiências motoras lúdicas, propiciadas pelas brincadeiras e jogos. Como demonstração, desenhou a “amarelinha” (Figura 15) para a

turma vivenciar, brincar e discutir sobre formas de ressignificá-la no ambiente escolar.

Figura 15 – Discussão e experimentação da “amarelinha” na sala de aula

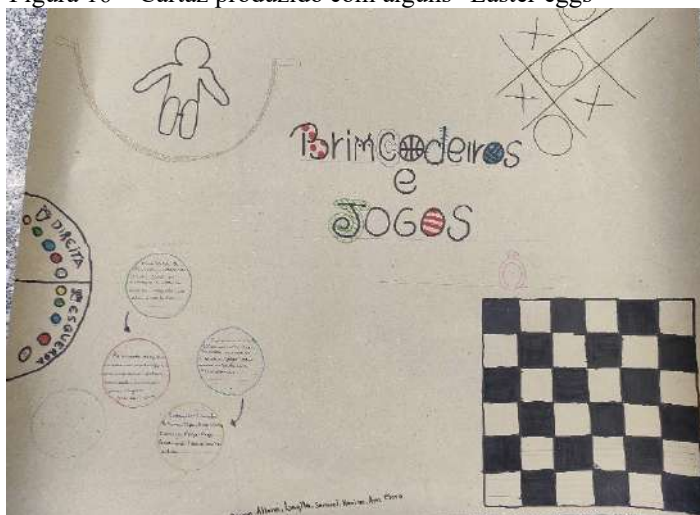


Fonte: acervo do autor (2023).

*Grupo P2: O visual do trabalho foi pensado para trazer alguns “Easter eggs” (imagens subliminares que fazem indicação sobre o tema) de brincadeiras e jogos que grande parte da população conhece, como: twister, jogo da velha, pular corda. Mas, afinal, o que é brincadeira? Brincadeira é uma forma de distrair, criar, não existem regras específicas e competição, você só brinca. Exemplo: vou pegar uma boneca e brincar, essa boneca vai ser minha filha, neta, eu posso criar e imaginar aquilo que eu quiser. Já os jogos existem regras, há competição, as pessoas podem criar uma certa rivalidade. Os jogos aparecem muito mais na Educação Física do que as brincadeiras, o que de certa forma é errado, a Educação Física trabalha com o corpo, portanto deve-se ampliar essas possibilidades de atividades, ir além dos jogos de competição como voleibol, futsal, quem ganha e quem perde. Agora eu vou trazer algumas reflexões sobre o problema que foi apresentado, os jogos e a brincadeira são importantes na infância e adolescência proporcionando espontaneidade e uma aprendizagem mais prazerosa. Lembrei da aula do professor Isaias de como a gente pode ver as coisas, as vezes a gente esquece esse lado de que podemos brincar e ser criança independentemente da idade. Eu lembro das vezes que eu brincava de bets, esconde-esconde, voltava tarde da noite, isso era muito bom, prazeroso, e através dessa atividade eu pensei porque eu perdi isso da minha essência, ou porque em certos momentos eu deixei de brincar e jogar com meus amigos. Muitas vezes não temos o apoio na escola ou em casa, a gente está perdendo essa cultura de brincar, jogar e de estar em comunhão, comunicação com as pessoas e consigo. Então, tenhamos esse olhar e podemos reunir nossas famílias para brincar no final semana, resgatar*

*atividades que foram e são importantes para nossa vida.*

Figura 16 – Cartaz produzido com alguns “Easter eggs”



Fonte: acervo do autor (2023).

O grupo P2 trouxe um olhar sobre a definição da temática brincadeiras e jogos, diferenciando algumas questões ligadas à imaginação proporcionadas pelo ato de brincar e, em outro prisma, a questão dos jogos que, por vezes, caso não haja a mediação do professor, podem gerar o risco da exacerbação da rivalidade e da competição. Resgataram algumas brincadeiras populares, como a bets (jogo com tacos, bola e lata), pular corda, jogo da velha e twister.

Houve a compreensão de que a Educação Física lida diretamente com os corpos e as múltiplas possibilidades de atividades que são possíveis de realizar por meio deste, até conciliaram a problemática trabalhada com algo que o professor de outra disciplina havia mencionado. Ou seja: de forma superficial, já conseguiram dialogar com outras áreas do conhecimento.

Ressaltaram ainda que a escola e até a família têm agido de forma limitada em relação à temática abordada. Desta forma, como afirma Neira (2019), várias possibilidades de experimentação e discussão dessas práticas corporais são vilipendiadas pela própria instituição escolar e até mesmo pelo profissional que conduz a disciplina, talvez pela falta de formação adequada, espaço, materiais, vontade. Porém, são questões que precisam ser discutidas caso a caso.

*Grupo P3: Nossa apresentação foi mais focada no Arco de Maguerez, no caso fomos para o lado mais técnico. Observamos que na nossa realidade a tecnologia é de fácil acesso, está nas nossas mãos, causando um certo vício na sua utilização e também um comportamento preguiçoso. Nos dias de hoje têm sido mais perigoso brincar fora de casa e acontecer acidentes, então a utilização desses meios tecnológicos pressionam e estimulam com suas cores e aspectos*

*chamativos, aprisionando as crianças e adolescentes nesses aplicativos. Dessa forma, há uma força nesses instrumentos que influenciam negativamente na nossa saúde física, porque deixamos de fazer atividades práticas. Uma hipótese de solução para essa problemática é que os pais encorajem seus filhos na prática de atividades físicas, brincadeiras e jogos no geral com seus filhos. Incentivo da própria instituição de ensino, porém infelizmente as próprias pessoas não buscam romper com esses vícios e atitudes que aprisionam a pessoa.*

O grupo P3 provocou uma reflexão sobre os mecanismos de aprisionamento do corpo. Como Foucault (1999) conjectura em sua obra, há mecanismos cada vez mais elaborados para a alienação do corpo, projetando e controlando o sujeito, sem que perceba a sua condição de dominado. Desse modo, o sujeito fica preso em vícios digitais e se esquece dos aspectos relacionados à saúde, que necessitam de movimento corporal. Este vício aprisiona o sujeito no que chamamos de comportamento sedentário.

O grupo ainda tenta indicar soluções para o problema, principalmente pelo incentivo da família, instituições de ensino. Porém, o discurso e o aspecto que mais evidenciam esse vício é a questão de o próprio sujeito ter uma tomada de consciência e se perceber dentro desse contexto de corpo assujeitado pelos mecanismos intrínsecos aos jogos e recursos digitais.

*Grupo P4: Como vemos hoje em dia a tecnologia está em todos os lugares, principalmente nas escolas, mas ela tem seus pontos positivos e negativos. Muitas vezes as crianças e adolescentes não conseguem criar vínculos ou enxergar a importância das brincadeiras e jogos dentro do seu contexto social. Talvez as crianças de hoje não terão acesso às brincadeiras e jogos que nós tivemos na infância, como: mãe da rua, pega-pega, cabo de guerra. Como solucionar o problema e dar maior visibilidade a essas práticas? Propusemos os seguintes pontos: incentivar as atividades práticas com jogos e brincadeiras diferenciadas, pois muitas vezes nos cansamos das mesmas atividades que são aplicadas em aula, diminuindo o interesse e participação. Os professores precisam dialogar com os estudantes e indagar quais atividades e brincadeiras eles gostariam de participar nas aulas, isso estabelece um vínculo. Sugerir e recriar jogos virtuais e ressignificá-los de forma prática, além de variar os espaços das aulas de Educação Física. Recriar atividades juntando brincadeiras distintas e trazer uma nova abordagem.*

O Grupo P4 amplia os conhecimentos em relação às tecnologias, indicando que também há benefícios na utilização destas. Outro ponto central do diálogo foi a questão da dissociação dos aspectos culturais que são provocados tanto pela tecnologia quanto pela falta de incentivo e promoção das brincadeiras e jogos, causando uma ruptura de sentido, vínculo e até o sentido de pertencimento provocados pelo vazio de vivências dessas manifestações. Os estudantes

retratam ainda algo que Neira (2019) já manifestava em suas obras, uma Educação Física culturalmente orientada, na qual se deve valorizar e investigar as práticas corporais trazidas e produzidas pelos estudantes, conforme suas realidades. Além disso, promover a integração entre o digital e o real, recriando e integrando possibilidades de brincadeiras e jogos que dialoguem com o contexto tecnológico.

Após o primeiro momento teórico e apresentações dos saberes produzidos sobre o tema, o professor pesquisador proporcionou um ambiente de experimentação de algumas práticas corporais de brincadeiras e jogos diversificados, as quais os estudantes não haviam mencionado em suas apresentações nem nas discussões em geral.

A primeira atividade foi a troca de lugares, com o intuito de fazer com que os estudantes pudessem iniciar uma socialização. A prática foi realizada em duplas, e o professor dava comandos para que ocorresse a mudança de lugares. A atividade buscou também desenvolver a lateralidade, confiança, tempo de ação e reação, porém sempre ressaltando o aspecto lúdico da prática.

Figura 17 – Atividade de troca de lugares



Fonte: acervo do autor (2023).

A atividade da Figura 17 ainda teve algumas variações, como: mudança de deslocamento pelo lado direito e esquerdo; mudanças com os olhos fechados; troca com apenas uma das mãos, também sem o apoio delas; troca com apenas um dos pés. Houve alguns estudantes que ressignificaram a proposta e acrescentaram mais uma pessoa, transformando em trio, e executaram a atividade. Essa atitude mostra o amadurecimento nos aspectos relacionados ao princípio da inclusão. Ou seja: percebendo um colega de fora, resolveram o problema e proporcionaram a participação do colega.

Em relação à atividade representada na Figura 18, os estudantes puderam reconhecer brincadeiras envolvendo músicas e ritmo. Antes de iniciar a atividade com o paraquedas

cooperativo, os estudantes tiveram um momento de reconhecimento do material. O interessante foi que, no momento de interação com o material, eles começaram a cantar e girar para um dos lados criando uma forma de desenvolver a atividade. Nesse sentido, como forma de aproveitar esse processo de protagonismo juvenil, o pesquisador, a partir daí, começou a dar comandos para variar a brincadeira e apresentar outras formas de manifestação dessa prática.

Figura 18 – Atividades com ritmo



Fonte: acervo do autor (2023).

Portanto, a proposta de sequência didática sobre o eixo temático brincadeiras e jogos proporcionou aos estudantes um resgate sobre práticas corporais do passado e algumas desconhecidas por eles, mas que fazem parte da cultura popular. Ademais, a proposta permitiu aos estudantes a visualização de aspectos conceituais que potencializaram a reflexão sobre a ação, a compreensão, a análise, a experimentação, a fruição, a experimentação, o uso e a apropriação, a construção de valores e o protagonismo juvenil, assim como a BNCC (2018) retrata nas dimensões do conhecimento da Educação Física e também dialoga com o formato apresentado por Zabala (1998) no que tange às questões conceituais, procedimentais e atitudinais.

### 5.3 Análise da práxis sobre os esportes

Como visualizado no Quadro 5, os estudantes apresentaram um repertório limitado nas práticas corporais relacionadas aos esportes, os quais permeavam entre futsal, handebol, basquetebol e voleibol. Percebe-se que, diante dessa informação, a escola ainda tem se limitado à promoção de práticas corporais hegemônicas, impossibilitando o conhecimento e a discussão crítica sobre manifestações corporais esportivas diversificadas de diferentes grupos sociais.

Para refletirem sobre esse problema identificado nas aulas de Educação Física, o professor pesquisador apresentou um olhar que dialogasse com a polarização dessas práticas

comumente trabalhadas nas aulas. Dessa forma, a parte teórica da sequência didática sobre esportes iniciou com o seguinte questionamento, apresentado na Figura 19.

Figura 19 – Problema sobre o eixo temático esportes

*Problematização*

*É bastante comum que na escola sejam trabalhos esportes mais conhecidos, como: basquete, futsal, voleibol e handebol. Por vezes, somente esses são disponibilizados aos estudantes, causando uma limitação nos conhecimentos referentes à temática. Nesse sentido, como fomentar a participação e a integração de esportes diversificados na escola? Quais esportes podem ser inseridos na escola? Existem esportes dominantes no contexto educacional? Como superar as práticas habituais na escola e inserir uma cultura corporal que valorize as diversas possibilidades de esportes?*

Fonte: acervo do autor (2023).

*Grupo P1: “O que observamos na nossa realidade é que o principal ponto é o paradigma da limitação do conhecimento geral dos esportes, que está muito presente na escola, principalmente na Educação Física, o paradigma está relacionado a sempre fazer quatro esportes, como se o universo esportivo se resumisse a isso, mas na verdade existem muitas diversidades e essa limitação causa uma escassez de conhecimento nos alunos. Os pontos-chaves, a escola e a forma de ensino impossibilitam novos conhecimentos, porém, por vezes, os estudantes insistem sempre na mesma prática, prejudicando que o professor proporcione algo diferenciado. Como estratégia de diversificação, seria interessante ampliar o leque de opções visando romper essa visão limitada. Como hipóteses de solução, pensamos em inserir a aplicação de pesquisas relacionadas aos esportes diversificados, afim de promover com o tempo a sua prática, e organizar gincanas esportivas com esportes diferentes dos habituais”.*

O grupo P1 reflete sobre a limitação da cultura corporal esportiva e apresenta um olhar sobre a inserção de investigações sobre diferentes práticas corporais esportivas que podem ser experimentadas no contexto da Educação Física escolar. Além disso, como forma de quebrar o paradigma vivenciado no ensino fundamental, apresentam como solução a organização de gincanas/interclasses, visando ao trabalho com esportes variados e até desconhecidos pelos estudantes.

*Grupo 2: “A nossa teorização é que a raiz do problema é o sistema de educação que instalou esse conhecimento limitado aos estudantes. Como hipóteses de solução nós trouxemos a mudança de metodologia implementando outros esportes nas aulas, porque no ensino fundamental os alunos não levavam a sério quando professor trazia algo diferente para aplicação. Para mudança dessa realidade, inserir outros esportes em aula como o professor pesquisador vem fazendo, todas as práticas que a cultura proporciona deveriam ser trazidas*

*para a escola.*

Conforme se apresenta nos saberes produzidos pelo *grupo 2*, ressalta-se a questão de que, por vezes, o formato de como a escola apresenta o seu currículo acaba condicionando os estudantes a práticas corporais e de ensino, produzindo uma espécie de passividade na produção do conhecimento. Entretanto, é necessário apresentar outros esportes desconhecidos pela comunidade escolar, mesmo que haja, inicialmente, um pré-conceito sobre tais manifestações corporais, até porque este é o momento e lugar para discutir sobre essas questões subjetivas proporcionadas pela cultura.

*Grupo 3: “O quarteto fantástico na escola é bem verídico. Desde meu sexto ano são trabalhados sempre esses esportes (futsal, handebol, basquetebol, voleibol, porém nas outras séries só intercalavam os esportes entre os bimestres. Até teve algumas falas sobre ginástica e brincadeiras, porém não tinha um aprofundamento e discussão sobre esses temas, muitas vezes nem sabemos onde foi criado tais práticas. Há um ciclo vicioso de esportes no ensino fundamental, porém, às vezes, o próprio professor não tem condições de expandir esses conhecimentos por causa de uma ementa específica, não tendo liberdade de expandir. Muitos estudantes deixam de fazer a Educação Física por causa dessa repetição de esportes, às vezes até criando motivos para não participarem. Seria importante uma reorganização das práticas corporais durante os bimestres, abrangendo de forma rica e proporcionando curiosidade e prazer nos estudantes na participação”.*

O *grupo 3* posiciona-se firmemente sobre o aspecto esportivizante no ensino fundamental, priorizando esportes considerados hegemônicos no espaço escolar, causando uma alienação dos estudantes sobre essas práticas corporais e desmotivando a participação nas aulas. Outro fator é a questão curricular, muitas vezes, limitada, prejudicando o trabalho do professor de expansão da cultura do corpo e até a falta de formação promovida pela rede de ensino.

Como forma de ruptura dessas práticas corporais esportivas hegemônicas, o professor pesquisador apresentou para os estudantes um esporte criado no Brasil, denominado Tapembol. Antes da execução e da vivência desse esporte, os estudantes participaram de uma atividade, pré-desportiva, conhecida como Touchdown, para que, antes do esporte, os estudantes rompessem certos hábitos adquiridos com os outros esportes comuns, como a questão do jogo individual.

Figura 20 – Experimentação do Tapembol



Fonte: acervo do autor (2023).

A proposta elaborada para discutir as práticas esportivas foi de grande relevância, e os estudantes puderam discutir criticamente as manifestações que são comuns na escola e apresentarem possibilidades de transformação social no conhecimento e da temática. A experimentação do Tapembol proporcionou o rompimento de movimentos mecânicos, como agarrar a bola, o individualismo e exaltou o trabalho colaborativo, a participação, o lúdico, além da solução de problemas que surgiam no meio da execução do jogo. Menciona-se, ainda, a questão da cobrança das regras pelos próprios estudantes, tornando o jogo cada vez mais dinâmico.

#### 5.4 Análise da práxis sobre a ginástica

A sequência didática vinculada à temática ginástica traz como elemento problematizador questões inerentes à perfeição dos movimentos que são produzidos por seus praticantes, muitas vezes, restrita para certos ambientes que trabalham com a performance dessa prática. Nesse sentido, discutir os aspectos dos diferentes tipos de ginásticas e suas formas de manifestações na escola é essencial para uma formação humana integral na Educação Física escolar.

Figura 21 – Problematização da Ginástica

##### *Problematização*

*Quando visualizamos eventos ginásticos, percebemos a perfeição postural e dos movimentos acrobáticos que são desempenhados. Já no ambiente escolar, esse tipo de atividade parece distante e até mesmo impossível. Dessa forma, como possibilitar esse tipo de atividade nas aulas? Será que existe somente esse tipo de ginástica na atualidade? A Educação Física escolar deve priorizar a performance ou as possibilidades de experimentação dessa temática?*

Fonte: acervo do autor (2023).

Nesta aula, o processo de produção dos saberes ocorreu em ordem inversa, ou seja, iniciou-se com as atividades práticas, porém foi disponibilizada a ficha orientativa com o problema para que os estudantes discutissem durante a semana e apresentassem na aula seguinte. A primeira atividade, Figura 22, foi relacionada às questões de consciência corporal e mobilidade articular. Sendo assim, os estudantes apresentaram muitas dificuldades na execução de determinados movimentos.

Após a aplicação dessa atividade, foi discutido com os alunos quais foram as principais dificuldades encontradas para a realização com efetividade da prática. Os alunos apontaram a falta de flexibilidade, encurtamento muscular e citaram a falta de atividade física que prejudica o bom desempenho em algumas práticas corporais e nas atividades do cotidiano.

Figura 22 – Ginástica de consciência corporal



Fonte: acervo do autor (2023).

Posteriormente, o professor pesquisador apresentou diversos movimentos (ponte, vela, rodante, rolamento) que são utilizados na ginástica artística e rítmica. Foi surpreendente ver a interação entre os estudantes, o companheirismo e o auxílio na execução da movimentação. Além disso, os próprios estudantes iam propondo soluções e estratégias para facilitar a execução para os que estavam com dificuldades.

Enfim, foi proposto aos estudantes que criassem diferentes pirâmides humanas utilizando os movimentos aprendidos, também que elaborassem novas possibilidades de agrupamento desses e apresentassem suas produções para o restante da turma. Os estudantes ainda propuseram criar uma pirâmide humana envolvendo o máximo possível de estudantes. Foi um momento rico de cocriação colaborativa entre eles, fortalecendo os vínculos sociais, afetivos e formativos.

Figura 23 – Elaboração de pirâmides humanas



Fonte: acervo do autor (2023).

*Grupo 1: “Mais uma vez a principal observação da realidade é o paradigma de que a escola não busca trabalhar outras práticas diferenciadas, como a ginástica, pensando que só podem ser desenvolvidas em estabelecimentos específicos. Na minha escola mesmo, não se trabalhava a ginástica na Educação Física, mas orientavam a buscar em outros locais. E no nosso meio, muitos não tem condição de acesso a esse esporte tão fundamental. É necessário quebrar esse paradigma na escola, a ginástica rítmica já foi ouro, e é um esporte reconhecido internacionalmente, então é preciso a aplicação desta no meio escolar. O ponto central é a disponibilização de recursos materiais e didáticos para os professores inserirem essa prática na escola e também o interesse dos estudantes. A inclusão da ginástica pode ser benéfica para o desenvolvimento físico e cognitivo dos alunos, desenvolvendo suas potencialidades com movimentos básicos e avançados da ginástica. Como hipóteses de solução, seria interessante a aplicação de vídeos de ginástica, como forma de analisar o comportamento dos ginastas e as formas de movimentos utilizados e que podem ser transferidos para a escola. Produzir materiais ginásticos com materiais alternativos”.*

O grupo 1 relata a questão de a escola não promover o acesso dessa prática corporal nas aulas específicas, e, quando oferece, é uma atividade corriqueira e aligeirada, sem discussão aprofundada. Ademais, os recursos materiais não são disponibilizados aos professores, dificultando o trabalho pedagógico. A inserção da tecnologia para a apresentação da ginástica é de grande valia, pois proporciona a possibilidade de discutir as especificidades do universo ginástico.

O grupo 2: *“Se observa que a modalidade em questão é distante da realidade dos alunos, já que nem sempre ela é apresentada, e quando é, normalmente fazem de forma superficial. Os pontos-chave são a desvalorização de algumas práticas e superficialidade no ensino. A escola não explora de forma efetiva os movimentos básicos que são vistos na ginástica, como deslocamentos simples, saltos, apoio, rolamentos. O que acontece, geralmente, é a escola proibir algumas manifestações justamente pelo medo ou receio do aluno se machucar,*

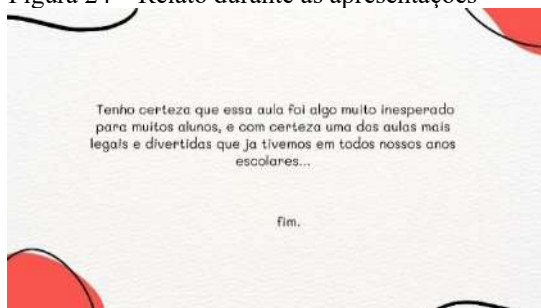
*limitando de forma significativa as experiências motoras dos estudantes. Como hipótese de solução: mudança na ementa, aumento dos recursos, metodologia de ensino mais abrangente, atenção as necessidades e curiosidades dos alunos, atenção para a parte histórica também”.*

O grupo 2 reflete sobre a marginalização de algumas práticas corporais, e um exemplo claro é a própria ginástica, solicitada, por vezes, como um trabalho escolar escrito, sem que haja uma apropriação histórica e cultural. Entretanto, há as questões de a escola limitar o estudante na busca pela melhoria das suas dificuldades e das potencialidades, estimulando uma atividade superficial nas aulas. Além disso, o grupo compreendeu a necessidade do diálogo entre professor e aluno, buscando práticas corporais que tenham significado para eles.

*Grupo 3: “A observação da realidade é que a ginástica não está incluída na nossa Educação Física, acredito que pouco tenham convivido com a ginástica na escola, a não ser que tivessem procurado em outros lugares. Os pontos chave é que o sistema educacional é falho e uma grande limitação na parte de promoção do conhecimento. Vários tipos de ginásticas e nenhuma delas era oportunizada nas aulas, a ênfase era sempre esporte com bolas. Em relação às hipóteses de solução, uma delas seria promover mais projetos que diversifiquem as práticas corporais. Espaços adequados para se trabalhar como a sala da aula anterior, a aula anterior foi bastante incentivadora nos aspectos relacionados a ginástica, deveria se tornar uma atividade extracurricular; vários estudantes teriam acesso e iriam gostar de vivenciar essa prática”.*

O grupo 3 discursa sobre aspectos limitantes que envolvem a ginástica em geral e ressalta as características falhas do sistema na representação dessa prática, exaltando que a prioridade eram os esportes coletivos com bola (handebol, futsal, basquetebol, voleibol). Ainda fez uma correlação da estrutura didática da ginástica apresentada e aplicada pelo professor pesquisador, relatando o quanto a aula foi produtiva e incentivadora. Propôs que a atividade experimentada por eles fosse transformada em uma espécie de enriquecimento curricular. Sobre a aula citada, um dos grupos apresentou o seguinte comentário na sua apresentação, conforme explicita a Figura 24.

Figura 24 – Relato durante as apresentações



Fonte: acervo do autor (2023).

## 5.5 Análise do eixo temático lutas

A sequência didática sobre lutas iniciou com a problemática apresentada na Figura 25, com a intenção de fazer com que os estudantes refletissem sobre a importância dos diferentes estilos de luta, bem como compreender e respeitar alguns aspectos culturais e filosóficos que permeiam essas manifestações corporais. E, para a compreensão do que é luta, recorremos a Neira (2014, p.90), com a definição de que “a luta é uma prática corporal realizada entre duas ou mais pessoas que empregam técnicas específicas para imobilizar, desequilibrar ou atingir o oponente. Trata-se de uma forma de combate na qual os opositores atuam simultaneamente”.

Figura 25 – Problematização do eixo temático lutas

*Problematização*

*Diferentes lutas foram produzidas no contexto histórico da humanidade, algumas utilizadas por diferentes povos como atividade lúdica, outras como atos de defesa para guerras, e até mesmo como filosofia de vida. Dessa forma, quais as possibilidades de trabalhar diferentes lutas na escola? Quais tipos de lutas existem? Há lutas melhores que outras? Como diferenciar luta de agressão física? Como a mídia influencia na utilização dessas lutas? Qual a importância cultural dessas práticas?*

Fonte: acervo do autor (2023).

*Grupo 1: “Seria importante que o professor apresentasse os aspectos históricos e filosóficos das lutas, não apenas pedir trabalhos escritos relacionados ao tema e não discutir. Dessa forma, os alunos teriam um conhecimento maior sobre essas formas de trabalhar o corpo. Muitas pessoas confundem a luta com agressão física, é necessário discutir essa questão no decorrer das aulas. Uma das possibilidades de trabalhar a luta na escola seria o aprofundamento em alguma eu o professor conhece mais ou que conseguisse apresentar os movimentos básicos e alguns avançados”.*

Nos saberes produzidos pelo *grupo 1*, observa-se uma crítica sobre a utilização de trabalhos escritos, por não haver um aprofundamento nem discussão por parte do professor. Essa é uma questão que precisa ser revista, e o conteúdo precisa ser amplamente dialogado com os estudantes, não apenas ser tratado de forma rasa e transmissiva. Ressaltou-se a necessidade do trabalho de conscientização sobre condutas agressivas. Nesse contexto, o professor pode buscar formas de abordar o assunto e apresentar a questão do *fair play* não apenas no esporte, mas para a vida. Caso o professor tenha o domínio de uma luta, ele pode fazer com que os estudantes experimentem essa prática como aspecto formativo.

*Grupo 2: “Muitas lutas carregam significados filosóficos passados de geração a geração,*

*com isso a cultura da luta permanece preservada. Nesse sentido, os vários tipos de lutas transmitem a representação cultural dos povos que a produziram, por isso não existe uma melhor, apenas cada uma com seus princípios diferentes. Uma das formas de trabalhar essas lutas na escola, seria fazer um levantamento dos estudantes que praticam algum tipo de luta, e saber se poderiam apresentar um pouco da história e dos movimentos que sabe”.*

O grupo 2 apresenta a importância cultural das práticas de lutas que são produzidas por diferentes grupos, bem como o valor, representações e subjetividades que carregam e transmitem sobre quem as produziu. Compreendeu sobre a valorização dos diferentes estilos e tipos de lutas, bem como o respeito em relação a elas. Apresentou uma forma viável de abordar vários tipos de lutas na escola que, no caso, seria um levantamento prévio dos estudantes que têm como prática cultural a participação em algum tipo de luta. Dessa maneira, convidá-los a promover essa vivência para os estudantes.

*Grupo 3: “No cotidiano a mídia influencia a violência e agressão física, uma vez que divulga de forma exacerbada cenas de tragédias relacionadas a vários tipos de agressão física e verbal, dando um grande ímpeto para esses tipos de comportamento. Porém, a eventos televisivos eu promovem as lutas como um esporte, apresentando toda uma estrutura de organização para proteger a integridade física do lutador. Não existe luta melhor, mas sim técnicas e formas diferentes. Para o trabalho escolar, seria importante um trabalho de divisão de grupos na sala para que cada um fizesse o levantamento específico de determinada luta e apresentasse para os demais estudantes”.*

Em relação ao grupo 3, este aborda a necessidade de a mídia expor fatos violentos. Ao contrário disso, ações de conscientização e meios de evitar essas formas de agressão seriam mais produtivas. Aponta a importância da luta como manifestação esportiva e o espaço que a mídia proporciona para a ampla divulgação dessas práticas, levando às pessoas informações sobre a prática, a luta como profissão, também que há regras para participação nesses confrontos, não apenas violência gratuita. Apresenta uma hipótese de solução viável para o desenvolvimento das lutas na escola, que é o trabalho colaborativo por grupos, fazendo o estudo de uma luta e apresentando em forma de experiência corporal para a turma.

Para iniciar a parte prática da sequência didática sobre lutas, foram trabalhados com os estudantes alguns jogos de oposição, com o intuito de perceberem condicionantes relacionados à luta, como: ataque e defesa, ação e reação, desestabilizar e desequilibrar o adversário, movimentações variadas. Abaixo, na Figura 26, pode-se observar algumas dessas atividades de oposição e a participação dos estudantes.

Figura 26 – Jogos de oposição



Fonte: acervo do autor (2023).

As atividades de oposição variaram no formato de sua execução. Inicialmente, foi apresentado aos estudantes o duelo de polegares, com o intuito de imobilizar o dedo polegar do outro. A atividade de “pegar no pé primeiro”, na qual cada estudante deveria criar estratégias de movimentação para atacar e defender, buscando alcançar objetivo de encostar no pé. O jogo teve variações como de retirar uma fita da cintura do adversário e derrubar a bola da mão do outro.

Foram atividades bastante produtivas e enriquecedoras, pois os estudantes puderam explorar diferentes formas de se movimentar, além de criar movimentos de ataque e defesa. Após a atividade, as diferentes formas de movimentação e bases de cada luta foram discutidas com eles. Os alunos observaram que, ao longo dessa prática, iam melhorando as formas de locomoção e as estratégias e conseguiam identificar qual era seu melhor lado de ataque e defesa.

Como atividade principal, foi promovida uma discussão teórica sobre aspectos relacionados à Capoeira e sua luta histórica e cultural no Brasil. Os estudantes compreenderam que a prática da capoeira era marginalizada no nosso país, chegando a ser proibida. Além disso, comentaram que, até hoje, algumas pessoas ainda têm um certo pré-conceito sobre a luta. Porém, citaram que atividades como essa promovem a conscientização e a valorização dessa cultura fantástica, fazendo parte do patrimônio histórico e cultural do nosso país. Neira (2014, p.18) ainda reforça que “a capoeira é símbolo da identidade nacional e sua prática penetrou em ambientes como a escola, clubes e academias da elite. [...] A capoeira ganhou mais do que um espaço de atuação-propiciou uma ação política da cultura negra”.

Na arena de lutas pela imposição de sentidos, a capoeira foi mantida por muito tempo à margem da sociedade. Estar à margem, é estar permanentemente na fronteira, e os

elementos aí situados contribuem para desestabilizar a cultura central. À medida que disputas simbólicas iam sendo travadas, não só a capoeira como também o grupo social que a produziu passou a ser entendido de outra maneira (Neira, 2014, p.18).

Após esse primeiro momento teórico sobre a Capoeira, os estudantes tiveram a possibilidade de vivenciar diferentes movimentos da capoeira. O professor trabalhou ritmo, a ginga, alguns movimentos acrobáticos (ponteiro, ponte, parada de cabeça, Au-estrelinha), além de movimentos de ataque e defesa (martelo, queixada, benção, rasteira em pé e deitado, negativa, entre outros).

Figura 27 – Capoeira



Fonte: acervo do autor (2023).

Observa-se, na Figura 27, o processo participativo dos estudantes em relação à proposta de vivenciar a manifestação corporal e cultural da capoeira. Eles conseguiram compreender a importância dos gestos motores, suas dificuldades e potencialidades, a riqueza de movimentos e como essa luta se manifesta de diferentes maneiras no contexto cultural: às vezes, é luta, é jogo, é brincadeira, é dança, é tudo.

## 5.6 Análise do eixo temático práticas corporais de aventura

O eixo temático direcionado às práticas corporais de aventura, Figura 28, trazem um olhar sobre os desafios de se promoverem essas atividades no ambiente escolar. Com isso, propõe que os estudantes tenham um olhar crítico para o entendimento desse tipo de atividade e que apontem formas de inseri-la pedagogicamente nas aulas, prevenindo os possíveis riscos da sua realização. Os grupos realizaram a análise do problema e apresentaram suas proposições.

Figura 28 – Problematização das práticas corporais de aventura

### *Problematização*

*As práticas corporais de aventura despertam o sentimento de desafio e, com isso, estimula o indivíduo a superar suas limitações e transpor obstáculos. Nesse sentido, como os estudantes podem ter acesso a essas práticas na escola? O que são práticas de aventura? Quais os tipos e modalidades existentes? Seria viável adaptar uma prática corporal dessa magnitude no ambiente escolar, e qual poderia ser adaptada? A escola e os profissionais da instituição compreenderão a realização dessa prática ou haverá críticas? Como lidar com a prevenção dos riscos em relação a essa temática?*

Fonte: acervo do autor (2023).

O grupo 1 discorreu com o seguinte olhar. *“As práticas corporais de aventura despertam sentimentos de desafio e prazer, com isso estimula o indivíduo a superar suas limitações, porém a maioria das escolas não está preparada para ofertar essa modalidade, e até mesmo o professor de Educação Física não teria condições de aplicar sem ter uma formação sobre esse tipo de esporte. Por mais que essas práticas não sejam habituais nas escolas, elas têm grande importância assim como qualquer outra, além disso, algumas têm relação com a natureza e pode despertar a conscientização do ser humano com o meio ambiente. Como proposta inicial, o professor pode iniciar com atividades mais simples como: Skate, slackline, cicloturismo e caminhadas ecológicas.”*

O grupo 2 cita que *“a inclusão das práticas de aventura na escola são um desafio devido às questões de segurança, parcerias e orientação. No entanto, com planejamento adequado e esforços colaborativos é possível oferecer experiências enriquecedoras aos alunos, estimulando desafios e superação. Essas atividades englobam escalada, slackline, corrida de aventura e outras, e sua viabilização demanda parcerias e treinamentos. Os benefícios educacionais para os estudantes incluem o trabalho em equipe, confiança, saúde, gerenciamento de risco e resolução de problemas.”*

Já o grupo 3 acrescenta que *“as práticas corporais de aventura podem ser divididas em atividades radicais urbanas e da natureza, e são utilizadas como forma de desafio, sair da zona*

*de conforto, já que não é algo normal no cotidiano das escolas, não há incentivo, pelo menos na maioria das escolas, para a realização dessas atividades. Como são consideradas esportes radicais, as instituições evitam esse tipo de atividade para não ocorrerem acidentes com os alunos, porém acaba limitando o acesso ao conhecimento e experimentação dessas práticas. Uma das formas de iniciação dessas atividades na escola, seria o professor convidar profissionais que trabalham com algum tipo de esporte radical para proporcionar uma contextualização e prática desses temas.”*

Pode-se perceber que as proposições sugeridas pelos grupos, de certa forma, complementam-se e possibilitam informações importantes para a discussão dessa temática. Sendo assim, foi muito produtivo o diálogo com os estudantes sobre as práticas corporais de aventura. Os estudantes puderam compreender os aspectos conceituais, formas de como iniciar com a experimentação dessas atividades e os valores que estão envolvidos nas relações com essas práticas.

Como alguns grupos citaram a questão do *slackline* como possibilidade de experimentação nas aulas de Educação Física sobre esse tema, o professor pesquisador realizou o planejamento de maneira que oportunizasse essa vivência por parte dos estudantes. Entretanto, antes de iniciar o *slackline*, para ampliar o conhecimento deles, foi realizado um aquecimento com movimentos iniciais do *Le Parkour*, prática de aventura que se utiliza do corpo para transpor obstáculos de diferentes maneiras. Dessa forma, os estudantes realizaram saltos em diferentes direções e sobre os colegas, giros, rolamentos e transposição de objetos e obstáculos no *campus*.

Figura 29 – Experimentação *Slackline*





Fonte: acervo do autor (2023).

No processo de experimentação do *slackline*, Figura 29, os estudantes conseguiram vislumbrar as dificuldades inerentes à modalidade, como: equilíbrio, força, concentração. Além disso, vários estudantes relataram o medo inicial de tentar transpor a fita. Porém, vendo os colegas sendo auxiliados, tiveram coragem e superaram o medo de uma possível queda e até mesmo da altura. A atividade foi aproveitada de forma intensa por eles, inclusive, pediram para que a fita de equilíbrio fosse disponibilizada mais vezes no *campus* para que pudessem treinar e aprimorar as técnicas.

### 5.7 Análise do eixo temático Danças, atividades rítmicas e expressivas

A aula relacionada à temática expressões corporais e dança parte de um viés cultural, no qual diferentes povos produzem suas identidades e subjetividades por meio da dança, do ritmo e da expressão corporal. Desta forma, compreender esses aspectos e respeitar essas diferentes culturas é ponto central da problemática, além de os estudantes também refletirem sobre o desenvolvimento desse tema na escola.

Figura 30 – Problema sobre expressões corporais e dança

#### *Problematização*

*As expressões corporais, como a dança, fazem parte da identidade cultural de diferentes povos. Ademais, por meio desses variados ritmos, são produzidos gestos que enriquecem essas práticas. Nesse sentido, como trabalhar essas múltiplas possibilidades de danças e ritmos na escola? Os estudantes podem contribuir com a experimentação e ressignificação dessa temática? Como vivenciar um maior número de danças no contexto escolar?*

Fonte: acervo do autor (2023).

O grupo 1 apresenta seus saberes da seguinte forma: *“ao pensarmos na realidade das escolas, temos problemas como a falta de interesse dos professores em fugir da rotina e acrescentar danças nas aulas, a limitação de recursos das instituições, pouca iniciativa nas representações sobre a diversidade cultural. As escolas precisam reconhecer as expressões corporais como parte integrante da identidade cultural de diferentes povos do mundo, e que os ritmos proporcionam gestos que promovem a conexão entre a cultura e o corpo.*

*Através das expressões corporais, emergem inúmeras possibilidades de manifestações culturais ao redor do globo. Essas expressões são enriquecidas por movimentos específicos, produtos da diversidade de ritmos existentes. Nesse contexto, surge a necessidade de refletir sobre as maneiras de se abordar as múltiplas possibilidades de danças e ritmos na esfera educacional, valorizando a contribuição dos estudantes para experimentação e reinterpretação dessa temática.*

*Como hipótese de solução, implementar grupos de estudos voltados ao reconhecimento, reflexões, e vivências práticas sobre a diversidade cultural, permitindo aos alunos a exploração de diferentes estilos, criação de coreografias e ressignificação da temática. Essa proposição contribuiria para a ampliação de conhecimentos, valorização da diversidade e estimularia a participação ativa dos alunos.”*

O grupo 2 reiterou com conhecimentos que contribuem com a a efetivação das expressões corporais no contexto educacional, como se lê adiante: *“[...] atualmente a dança e o ritmo não é incentivado na escola, geralmente são transmitidos de forma teórica ou selecionam alguns estudantes para apresentarem um tipo de dança de forma esporádica e como forma de promover a escola. Seria importante ações de conscientização pela escola sobre a expressão corporal, inclusão de pessoas com deficiência ou alguma limitação de movimento, criação de grupos de dança na escola visando a integração de diferentes estudantes, promovendo e discutindo sobre as experiências que cada um tem com as danças e ritmos.*

*Para hipótese de solução e aplicação à realidade, é necessário uma ação conjunta entre os professores da escola, coordenada pelo professor de Educação Física, na qual promovam concurso de danças e talentos na escola com diferentes temáticas, proporcionando um abinete de valorização das subjetividades e formas diferentes e específicas de se movimentar; ressaltando a importância da linguagem corporal que cada um carrega, e que merece respeito e valorização”.*

Ao analisar os saberes produzidos pelos estudantes em relação às atividades expressivas e rítmicas, percebe-se um avanço na criticidade dos estudantes, os quais se apropriaram do problema e perceberam que realmente o ritmo tem sido pouco trabalhado no âmbito escolar, e,

por vezes, esse seria o único local onde o estudante pudesse expressar a sua linguagem corporal com autonomia, expressando, assim, seus sentimentos e emoções por meio do ritmo, da música e do gesto motor, sem que seja desencorajada.

Neira (2014, p.58) enfatiza que “ a dança é um artefato cultural e um fenômeno estético no qual os grupos humanos se utilizam da gestualidade para dar vazão aos sentidos que atribuem as coisas do mundo, às satisfações e insatisfações”. Além disso, “a dança é um texto elaborado por quem dela participa, podendo estar submetido ou não à significação dos sujeitos que ocupam a posição de espectadores” (Neira, 2014, p.59).

Enfim, umas das limitações da sequência didática vinculada à temática danças e expressões corporais foi o tempo. Como era o último tópico a ser trabalhado, e os estudantes estavam no término do semestre, isso prejudicou o desenvolvimento da parte prática das atividades, que, no caso, não ocorreu. Porém, após a apresentação dos saberes produzidos pelos estudantes, foi questionado se saberiam dizer se participaram, dentro de toda a sequência didática, de alguma atividade envolvendo expressividade e ritmo. Os estudantes conseguiram correlacionar o ritmo e a dança com algumas atividades trabalhadas na temática brincadeiras e jogos, demonstrando que assimilaram que outras práticas podem conter expressões corporais ritmadas e serem ressignificadas e trabalhadas com musicalidade.

### 5.8 Do *feedback* das aulas e da proposta didática

Após a participação na sequência didática, os estudantes foram submetidos à questão inicial, que seria se saberiam descrever o que são práticas corporais. As respostas foram positivas e significativas, e todos conseguiram relacionar o termo com atividades nas quais se utiliza o corpo e o movimento, produzidas pela humanidade em diferentes contextos culturais. Pode-se observar algumas respostas elencadas no Quadro 10, abaixo.

Quadro 10 – Conhecimentos sobre práticas corporais após aplicação da sequência didática

<b>P1</b>	Sim, eu descreveria como exercitar cada parte do corpo. Fazer brincadeiras, jogos, aquecimento, exercícios e outros.
<b>P2</b>	Práticas corporais é todo movimento que são praticados com o corpo. Sendo: brincadeiras, aquecimentos, exercícios, atividade física, esportes, danças, etc.
<b>P3</b>	Práticas corporais são atividades realizadas com o corpo, como esportes, dança, ginástica rítmica ou artística e etc.
<b>P4</b>	São atividades realizadas com o corpo produzidas por diferentes populações.

Fonte: o autor.

A práxis tematizada pelas brincadeiras e jogos se mostrou bastante produtiva. Os estudantes conseguiram resgatar atividades da infância e até mesmo conhecer outras possibilidades de brincar e jogar. Além disso, compreenderam a importância da valorização e da perpetuação dessas práticas corporais, e que essas atividades precisam ser mais exploradas e disseminadas para as futuras gerações. O Quadro 11 apresenta algumas avaliações sobre a teoria e a prática aplicada a esse tema.

Quadro 11 – *Feedback*/avaliação da aula teórica e prática sobre brincadeiras e jogos

<b>P1</b>	Bom as aulas no geral foram muito boas, realmente me surpreendeu bastante, gostei bastante das aulas práticas (o que não era muito comum na minha antiga escola), foram muito bem elaboradas, me lembraram da minha infância, gostei bastante.
<b>P2</b>	Gosto muito da metodologia, em minhas antigas escolas a educação física era algo muito cansativo por ser repetitivo sempre os mesmos esportes, e com as aulas e brincadeiras consegui sentir prazer em participar das aulas de educação física.
<b>P3</b>	Achei inovador esse jeito de ensinar educação física, o arco foi bem confuso no início, mas com o tempo fui entendendo, as atividades achei excelente em todo o semestre, práticas diferentes.
<b>P4</b>	Bom, eu gostei bastante desse método que a escola proporcionou pois eu sempre estava habituada a praticar só o quarteto fantástico, mas com o decorrer das aulas eu percebi e vi que era totalmente o contrário aqui. Muitas brincadeiras e jogos maravilhosos, eu, particularmente, gostei bastante. E eu não gostei somente dos jogos, mas também gostei do arco, com ele eu percebi o quanto outras atividades e esportes não são tão abrangentes nas escolas.
<b>P5</b>	Há vários pontos positivos. As aulas teóricas são de extrema importância, que me fez refletir sobre a Educação Física na escola. As problemáticas tiveram um ensinamento didático. As aulas práticas os professores responsáveis sempre foram atenciosos sobre os limites dos alunos, e os ajudando quando necessário. Na maioria das escolas, os esportes como: futebol, vôlei, handebol e basquete sempre são priorizados. Às vezes até são os únicos esportes apresentados na prática, deixando de fora inúmeros esportes. Mas, nas aulas de Educação Física do IFMS foram apresentadas diversas brincadeiras como. Aprendemos a importância e a essência da Educação Física em vários aspectos, tanto nas aulas teóricas quanto nas aulas práticas.

Fonte: o autor.

A proposta aplicada sobre esportes causou um estranhamento inicialmente, pois os estudantes estavam condicionados a sempre praticar esportes repetidos, variando somente a ordem durante os bimestres das séries escolares. Todavia, foi uma oportunidade de quebra de paradigma, e eles vislumbraram que a Educação Física vai além do quarteto fantástico, que é possível conhecer e vivenciar outras manifestações esportivas de forma crítica. Abaixo, no Quadro 12, é possível observar avaliações ricas sobre a aula.

Quadro 12 – *Feedback*/avaliação da aula teórica e prática sobre esportes

<b>P1</b>	Também gostei bastante, foi um esporte no qual eu não conhecia, gostei do fato de abordar esportes que não são muito conhecidos.
<b>P2</b>	Gostei demais, gostaria de repetir mais vezes pois é algo que saiu do cotidiano comum da educação física.
<b>P3</b>	Esportes sempre foi minha praia, mas confesso que não sabia de todas as coisas teóricas que aprendi. Apenas aumentou ainda mais essa minha paixão.
<b>P4</b>	Nunca tinha feito uma atividade parecida na educação física por variar entre o quarteto fantástico. Gostei muito do tapembol e espero apreender outros tipos de esportes ao longo do semestre, foi algo novo e surpreendente. Trazer esportes e culturas de diferentes é inovador.

<b>P5</b>	O Tapembol foi um dos esportes que eu mais gostei de praticar, foi diferente e várias pessoas conseguiram jogar junto.
<b>P5</b>	A aula de esportes foi bem legal, porque eu amo esporte e gosto de praticar e saber mais sobre eles foi muito interessante.

Fonte: o autor.

O trabalho desenvolvido com a ginástica foi surpreendente. Os estudantes se mostraram tímidos no começo, com receio de não conseguirem realizar os movimentos, porém foi apresentado um nível de dificuldade gradual. Assim, eles adquiriram confiança para a realização. Foi condição essencial essa graduação nas atividades, pois, com isso, vários estudantes puderam transcender e superar seus limites, como se comprova nas avaliações do Quadro 13.

Quadro 13 – *Feedback/avaliação da aula teórica e prática sobre ginástica*

<b>P1</b>	Eu achei incrível essa aula, por mais que eu não pude fazer alguns exercícios por causa da labirintite pois tinha atacado uns dias antes, eu amei as aulas práticas e também foi a problemática que eu mais gostei de fazer.
<b>P2</b>	Achei incrível, gostaria que tivéssemos mais tempo para trabalhar esse tipo de atividade
<b>P3</b>	As aulas de ginástica para mim foram muito boas, sempre tive um pouco de medo de ginástica, medo de realizar certas acrobacias, mas com as aulas pude compreender que é possível sim ultrapassar limites.
<b>P4</b>	Eram movimentos muito difíceis para mim. Mas começamos nos alongando e fazendo os movimentos mais básicos. E acabou que consegui realizar a maioria dos movimentos entregues, com segurança. A problemática foi de grande importância antes das práticas! Fez tudo se encaixar, por assim dizer. Na problemática, refleti sobre a ginástica na escola, e percebi que ela não é tão valorizada. Todos os estudantes deveriam experimentar as práticas da ginástica, e não ficar apenas numa aula vaga somente da teoria.
<b>P5</b>	Essa aula foi muito maravilhosa, eu não cheguei a fazer pois estava machucada, portanto eu fiz o relatório sobre, mas eu via como os meus colegas ficavam animados praticando os movimentos. Logo após eles me falaram como a aula foi muito boa e legal.

Fonte: o autor.

O conteúdo lutas foi rico no quesito motor e nas discussões promovidas com o Arco de Magueréz. A luta aplicada foi a capoeira, escolhida por toda a representatividade imbuída nessa prática corporal. Os estudantes compreenderam a necessidade do respeito a qualquer manifestação corporal, seja da cultura que for, devendo ser respeitada e valorizada. Praticaram movimentos específicos e adentraram, de fato, no universo da capoeira. Alguns relatos da práxis podem ser analisados no Quadro 14.

Quadro 14 – *Feedback/avaliação da aula teórica e prática sobre lutas/capoeira*

<b>P1</b>	As aulas de lutas foram muito legal, aprendemos golpes e podemos "brincar" ao mesmo tempo que estávamos aprendendo as coisas sobre o conteúdo.
<b>P2</b>	Muito boa! Não conhecia muito da capoeira mesmo sendo uma luta afrobrasileira, foi muito legal conhecer de cultura, os movimentos e etc.
<b>P3</b>	Foi a aula que mais gostei, e percebi que luta não significa machucar o oponente adversário, pode ser uma dança, uma filosofia de vida.

<b>P4</b>	Muito bom! Apenas fiquei observando, mas foi muito bom assistir. E acredito que foi uma experiência única para cada estudante que participou da prática. E a teoria foi muito importante para refletir sobre a importância dessa prática.
<b>P5</b>	A aula de capoeira foi muito bacana, aprendemos nomes e alguns "passos" da luta/dança. Fiquei impressionada ao ver o quanto o professor sabia lutar, gostei de realizar os exercícios, e não tive dificuldade. Teve brincadeiras relacionadas a capoeira também, ri e me diverti muito com as atividades.

Fonte: o autor.

Em relação às práticas corporais de aventura, vários estudantes relataram sobre a falta de acesso teórico e prático do tema. Partindo desse pressuposto, foram discutidas, de forma sistemática, maneiras de inserir essas atividades na escola. As hipóteses de solução foram ótimas e poderiam ser exploradas, caso houvesse mais tempo. Com o intuito de proporcionar um contato inicial com alguma prática de aventura, foram disponibilizados movimentos do *Parkour* e um *slackline* para experimentação dos discentes. A proposta foi bem aceita, e a participação foi efetiva. Sendo assim, seguem os relatos avaliativos dos estudantes abaixo.

Quadro 15 – Feedback/avaliação da aula teórica e prática sobre atividades de aventura

<b>P1</b>	Confesso que não queria fazer o slackline, pois eu já tinha feito uma vez e não foi muito agradável, mas eu resolvi dar uma outra chance e dessa vez foi bem melhor, gostei bastante da aula, também preciso destacar a paciência do professor Rafael nessa atividade, porque foi muito necessário.
<b>P2</b>	Foi a minha preferida, nunca tinha ouvido falar de tais modalidades, com as mesmas é possível se divertir e se exercitar ao mesmo tempo.
<b>P3</b>	Eu amo Slackline, a adrenalina que proporciona e o emocional de manter o corpo em equilíbrio estimulando o medo e a paz do interior. Em minha opinião sem pontos negativos.
<b>P4</b>	Achei muito bom, só fiquei com um pouquinho de medo de cair, mas faz parte. As discussões teóricas foram importantes para compreender essas atividades e como trabalhar elas na escola.
<b>P5</b>	Eu gostei. Eu nunca tinha praticado e apesar de ter sido rápido, foi bem legal e podemos ter uma nova experiência.

Fonte: o autor.

A dança e as atividades rítmicas e expressivas foram o eixo pouco explorado, infelizmente, por falta de tempo. Os discentes só tiveram acesso à problematização e à apresentação das hipóteses de solução para aplicação à realidade, porém muitos conseguiram correlacionar algumas atividades aplicadas no início da sequência didática, como atividades que dialogam também com esse eixo temático. Essa associação é extremamente relevante, pois é possível observar o aprendizado dos aspectos conceituais vinculados às práticas corporais. Para contribuir com a compreensão da aula, os estudantes teceram os seguintes comentários abaixo.

Quadro 16 – Feedback/avaliação da aula teórica do eixo danças e atividades rítmicas e expressivas

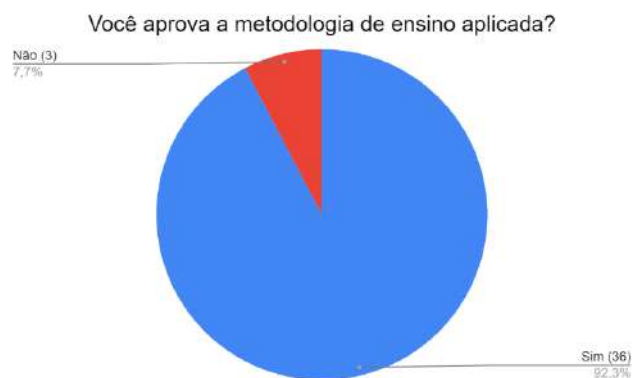
<b>P1</b>	Novamente gostei bastante, porém eu queria que tivesse explorado um pouco mais essa temática.
<b>P2</b>	Sempre gostei muito de dançar, sendo assim, as atividades que envolveram ritmos para mim foram muito divertidas pois também não fazia parte do “quarteto fantástico” dentro das quadras

P3	Sobre as aulas de dança, ritmos e expressões. Tenho que dizer que foi uma experiência única que adorei participar. As aulas teóricas e as aulas práticas se complementaram.
P4	Por exemplo no primeiro dia no qual tivemos cantigas e brincadeiras infantis, foi muito legal, nem acreditei que era educação física.
P5	Gostei da teoria, foi a única em que não conseguimos ver na prática, poderíamos programar para o próximo semestre meio que uma "aula" de dança.

Fonte: o autor.

Após o *feedback*/avaliação das aulas, foi perguntado aos estudantes se eles aprovam a metodologia de ensino aplicada, no caso, a metodologia da problematização (parte teórica) e prática de atividades diferenciadas (parte prática). Constatou-se, então, que 36 estudantes, ou seja, 92,3% da turma, aprovaram a proposta pedagógica aplicada; já no tocante à não aprovação, foram três estudantes, compondo 7,7% da turma, que rejeitaram em partes a proposta.

Gráfico 5 – Da aprovação da metodologia



Fonte: o autor.

Para corroborar o resultado apresentado pelo Gráfico 5, foi solicitado aos participantes da pesquisa que deixassem suas impressões positivas ou negativas em relação à metodologia do trabalho aplicada na proposta pedagógica. As respostas foram bastante satisfatórias e forneceram informações importantes para a compreensão de todo o processo educativo desenvolvido. Além disso, foi possível identificar os motivos que levaram os estudantes a não aprovarem o método de aplicação, conforme se vê no Quadro 17, em P6 e P7.

Quadro 17 – Descrição da aprovação/reprovação e impressões positivas ou negativas da metodologia

P1	Com toda certeza aprovo, pois algo muito diferente e é um diferente bom, eu realmente gostei bastante desta metodologia, se eu pudesse fazer tudo de novo eu com certeza faria, foram muito bem elaboradas todas as aulas.
P2	Aprovo. É bem legal, que podemos aprender se uma forma eficiente e eficaz. Tanto no método teórico e prático. Se torna uma aula mais leve e melhora o ensino.
P3	Aprovo. Gosto muito da metodologia, principalmente das apresentações das problemáticas em sala e logo depois colocá-las em práticas. Com a apresentação da problemática é possível compreender a história, cultura dos esportes e modalidades apresentadas em sala, e fora de sala ao colocar em prática conseguimos compreender um pouco de como são práticas as mesmas.
P4	Sim, eu aprovo. Mostrou pra mim que a Educação Física não era apenas aquelas atividades que estavam enraizadas na minha infância. Obrigada professor, foi uma ótima experiência e não esperava aulas assim no meu primeiro semestre.
P5	Aprovo com certeza, achei uma quebra de paradigma muito grande, e por ser algo novo, deixou-me confortável para realizar as atividades, creio que se continuar com a mesma metodologia não teram problemas futuros, serão aulas excelentes.
P6	Não aprovo. Tive dificuldade de entrar nos grupos em todas as atividades de resolver os problemas.
P7	Não aprovo, tinha que fazer várias pesquisas e apresentar lá na frente.

Fonte: o autor.

Portanto, ainda assim é possível entender a não aceitação dos estudantes em relação à parte teórica das atividades. P6 é um estudante que cumpria uma dependência nessa turma, e talvez por isso não conseguisse encontrar um grupo facilmente. A questão do não pertencimento pode ser considerada também. Já P7 critica a questão de ter que realizar pesquisa para embasar os saberes dos grupos. Realmente, sair da zona de conforto é um desafio, assim como assumir o papel de apresentar na frente da turma, porém as críticas ficaram voltadas apenas para a parte teórica.

## 6 CONSIDERAÇÕES

O objetivo central da pesquisa foi analisar as possibilidades de contribuição das práticas corporais para a formação humana integral no Ensino Médio Integrado, e este foi alcançado de forma significativa, por meio dos saberes produzidos pelos estudantes, discussões críticas e fundamentadas com embasamento teórico e pela transformação social e cultural que passaram, ou seja, produção de discursos cada vez mais concisos e coerentes, e um olhar ampliado sobre o universo da Educação Física escolar e das práticas corporais.

A diversificação das atividades relacionadas às práticas corporais foi condição precípua para o êxito da pesquisa, uma vez que os estudantes puderam experimentar de forma prática aquilo que era discutido no campo da teoria. Sendo assim, conseguiam relacionar a indissociabilidade entre teoria e prática. Dessa forma, foi possível ampliar o horizonte da turma em relação às possibilidades existentes no campo da cultura corporal, e que eles, por meio dos conhecimentos produzidos, têm total capacidade de dialogar com os professores para cobrar por aulas cada vez mais aprofundadas e variadas, fortalecendo e promovendo as manifestações corporais e culturais que, por vezes, são marginalizadas.

As problemáticas produzidas e compartilhadas com os estudantes foram essenciais para provocar esse olhar crítico sobre todo o processo educacional pelo qual passaram, em relação às aulas de Educação Física. Nesse sentido, conseguiram passar por uma tomada de consciência e refletir sobre como eram limitadas as atividades propostas nas aulas, e até mesmo negadas, de tal forma que a área de conhecimento era reduzida à aplicação de esportes, como futsal, basquetebol, voleibol e handebol.

A metodologia da problematização mostrou-se eficaz na questão de os estudantes observarem a realidade e perceberem certos problemas que acontecem e passam despercebidos, porém a práxis tornou-se mais efetiva ao dialogar com a prática, essa que foi preparada levando em consideração as dimensões do conhecimento elencadas pelas BNCC, como: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário.

Essas dimensões do conhecimento foram trabalhadas de forma integrada na proposta pedagógica, até porque, separá-las seria transformá-las em formas de mecanizar as aulas, não dialogando com a proposição da pesquisa. Nesse entendimento, é preciso enxergar o todo, pois focar apenas em um aspecto pode reduzir a real compreensão e importância do trabalho produzido em colaboração com os discentes.

É necessário ressaltar as limitações identificadas na pesquisa, uma vez que serve de

subsídio para outros pesquisadores ampliarem o olhar sobre a temática e buscar caminhos para a resolução. O tempo foi o limitador preponderante, uma vez que não foi possível fazer a testagem das hipóteses de solução que os estudantes apresentaram, e isso seria de grande relevância para que enxergassem suas intervenções e até perceberem que nem sempre algo teorizado e planejado pode funcionar na prática, e isso sugere a busca por um novo caminho para a solução.

Portanto, este trabalho não é um fim em si mesmo, merece que novas pesquisas o fortaleçam e contribuam para a efetivação da metodologia da problematização no campo da Educação Física. Constatou-se, porém, que a metodologia pode propiciar momentos formativos de grande valia para a comunidade escolar, preparando os estudantes, além disso, para terem um olhar científico sobre os problemas educacionais e sociais que surgirem.

## REFERÊNCIAS

- ÁVILA, Heidy Nunes de; PESSOA, Gustavo Pereira. Metodologias ativas no ensino médio integrado sob a perspectiva da educação integral. **Revista Intersaberes**, 16(37), 228-242, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22169/revint.v16i37.1866>. Acesso em: 11 nov. 2022.
- BARDIN, Lourence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BERBEL, N. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**, v.2, n.2, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/BBqnRMcdxXyvNSY3YfztH9J>. Acesso em: 12 nov. 2023.
- BERBEL, N. A. N. A Metodologia da Problematização em três versões no contexto da didática e da formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 12, n. 35, p. 103-120, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189123706006.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2022.
- BORDENAVE, J. E. D. **Alguns fatores pedagógicos**. 1989. Disponível em: <http://www.fo.usp.br/wp-content/uploads/EAlguns.pdf>. Acesso em: 24 set. 2022.
- BOSCATTO, Juliano Daniel; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; DARIDO, Suraya Cristina. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a educação física? **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 96-112, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p96>. Acesso em: 12 nov. 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf). Acesso em: 20 abr. 2023.
- BRASIL. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Decreto- nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 20 abr. 2023.
- BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio** – Volume 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em: 12 nov. 2022.
- BRASIL. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 5 DE JANEIRO DE 2021**. Disponível em: <https://in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578> Acesso em: 11 nov. 2022.
- BRASIL. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os

Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Lei N° 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm) Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. **Projeto Pedagógico de Curso: Técnico em Administração**. Campo Grande – MS Setembro, 2022. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/projetos-pedagogicos/projetos-pedagogicos-dos-cursos-tecnicos/projeto-pedagogico-de-curso-tecnico-integrado-em-administracao-campus-campo-grande.pdf>. Acesso em: 24 out. 2022.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: **Penso**, 2018. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/A-Sala-de-Aula-Inovadora.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2022.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://saopauloopencentre.com.br/wp-content/uploads/2019/05/candau.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2022.

CASTRO, A.S.; DUARTE NETO, J.H. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica: a relação entre o currículo integrado e a prática pedagógica docente. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 20, p. e 11088, jan. 2021. ISSN 2447-1801. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/11088>. Acesso em: 12 nov. 2022.

COLOMBO, A. A.; BERBEL, N. A. N. A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 28, n. 2, p. 121-146, 2007. Disponível em: <https://faculdebaretos.com.br/wp-content/uploads/2015/11/METODOLOGIA-DA-PROBLEMATIZACAO-7.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2022.

CONCIANI, W.; FIGUEIREDO, L. C. de. A Produção De Ciência E Tecnologia Nos Institutos Federais, 100 Anos De Aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 40–54, 2015. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2941>. Acesso em: 12 jul. 2022.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. *In*: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

CORRÊA, Vera. As relações sociais na escola e a produção da existência do professor. FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. (Coleção Corpo e Motricidade) 17. ed. Campinas: Papyrus, 2013.

DAÓLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 51-75, v. 16. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41549/1/01d19t03.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2022.

DARIDO, S. C.; SANCHES, L. O contexto da Educação Física na escola. *In*: DARIDO, S. (Org.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2019.

DIESEL, A., Santos Baldez, A. L., Neumann Martins, S. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, 14(1), 268–288. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 12 nov. 2022.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física Progressista: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2004. 34 p.

GRANDO, B. S. Corpo, educação e cultura: as práticas corporais e a constituição da identidade. *In*: GRANDO, B. S. **Corpo, educação e cultura: práticas sociais e maneiras de ser**. Cáceres, MT: Editora da UNEMAT, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1999. 288p

Hall, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOFFMANN, Jussara M.L. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 34. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003. Disponível em: <https://bds.unb.br/handle/123456789/82>. Acesso em: 12 nov. 2022.

KUNZE, N. C. O Surgimento Da Rede Federal De Educação Profissional Nos Primórdios Do Regime Republicano Brasileiro. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 8–24, 2015. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2939>. Acesso em: 10 jul. 2022.

LAZZAROTTI FILHO, Ari *et al.* O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física. **Movimento** (Porto Alegre), v. 16, n. 1, p. 11-29, jan./mar. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.9000> Acesso em: 10 jul. 2022.

LOTTERMANN, O.; SILVA, S. P. A gênese do currículo integrado: referenciais teóricos e suas implicações políticas, epistemológicas e sociais. *In*: HAMES, C.; ZANON, L. B.; ARAUJO, M. C. P. **Currículo integrado, educação e trabalho: saberes e fazeres em interlocução**. Ijuí: Editora Unijuí, 2016. p. 17-35.

MANSKE, George Saliba. Práticas Corporais como Conceito? **Movimento**, v. 28, e 28001, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.118810> Acesso em: 10 jul. 2022.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011.

MINAYO, M.C.S. Ciência e Cientificidade. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Orgs.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. — Petrópolis, RJ: **Vozes**, 2007. Disponível em: [https://cursosextenso.usp.br/pluginfile.php/300166/mod\\_resource/content/1/MC2019%20Minayo%20Pesquisa%20Social%20.pdf](https://cursosextenso.usp.br/pluginfile.php/300166/mod_resource/content/1/MC2019%20Minayo%20Pesquisa%20Social%20.pdf); Acesso em: 27 jul. 2022.

MIRANDA, Marília Gouvea de; RESENDE, Anita C. Azevedo. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 511-518, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/GzC3q5fmQw95SSRYdjTnfh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2022.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora** – Uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod\\_resource/content/1/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod_resource/content/1/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf). Acesso em: 12 nov. 2022.

NEIRA, Marcos Garcia. **Práticas corporais: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas**. (Como eu ensino). São Paulo: Editora Melhoramentos, 2014.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física Cultural: inspiração e prática pedagógica**. 2. ed. Jundiaí: Paco e Littera, 2019.

KONDRATIUK, C. C.; NEIRA, M. G. O corpo, a família e a escola. In: NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016.

PRADO, Marta Lenise do *et al.* Arco de Charles Maguerez: refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais de saúde. **Escola Anna Nery** [online]. 2012, v. 16, n. 1, p. 172-177. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-81452012000100023>. Acesso em: 27 jul. 2022.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, 08 e 09 de maio de 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 25 set. 2022

RAMOS, Marise; CIAVATTA, Maria. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45>. Acesso em: 12 nov. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941. **Metodologia do trabalho científico** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, T. T. da. **Teoria Cultural e Educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, M. R. D. A BNCC DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O RESGATE DE UM EMPOEIRADO DISCURSO. **Educação Em Revista**, 34, e214130, 2018.

<https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2022.

SILVEIRA, T.S; CÓRDOVA, F. P. **Métodos de pesquisa**. Organizado por Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SIMÃO, Kátia de Mello. **Proposta de sequência didática para o ensino de responsabilidade social em cursos técnicos**, 2014. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação Ensino de Ciências e Matemática. Disponível em: [http://www1.pucminas.br/imagedb/documento/DOC\\_DSC\\_NOME\\_ARQUI20150311140808.pdf](http://www1.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20150311140808.pdf). Acesso em 09 nov. 2022.

SINÉSIO, L. E. M. **A desistência da carreira do magistério no município de Campo Grande/MS: discursos e outras práticas de si**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/2278>. Acesso em: 12 nov. 2022.

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

THIOLLENT, M. J. M.; PICHETH, S. F.; CASSANDRE, M. P. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Educação**, v. 39, n. 4, p. s3-s13, 31 dez. 2016. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/24263>. Acesso em: 12 nov. 2022.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2022.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) estudante \_\_\_\_\_, o(a) qual é responsável, está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**O Ensino das Práticas Corporais Diversificadas no Ensino Médio: Contribuições para a Formação Integral na Educação Profissional e Tecnológica**”, desenvolvida pelo pesquisador Rafael Bruno Peres.

**O objetivo central** do estudo é “Compreender e analisar a contribuição das práticas corporais na formação integral no Ensino Médio Integrado do IFMS/CG”.

O convite para a participação dele(a) se deve por ser aluno(a) do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, *campus* Campo Grande.

**Consentir a participação dele(a) é ato voluntário**, isto é, não obrigatório, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não que ele(a) participe, bem como retirar a sua anuência a qualquer momento. Nem você nem ele terão prejuízo algum, caso decida não consentir com a participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas pelo participante.

Qualquer dado que possa identificar o participante será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre a participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

**A participação da pessoa pela qual você é responsável consistirá em** realizar atividades teóricas e práticas referentes às práticas corporais durante as aulas de Educação Física. As aulas poderão ser gravadas (áudio e vídeo) e fotografadas. As gravações em vídeo e áudio serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente o pesquisador terá acesso. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, sob guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS nº 466/2012.

**Os benefícios** estão relacionados com a experimentação de diversas atividades corporais inerentes à cultura corporal de movimento, possibilitando aos estudantes a ampliação do seu repertório motor, bem como a apropriação e ressignificação de conhecimentos históricos e culturais em relação às práticas corporais de diferentes épocas e locais. Ressalta-se ainda a contribuição para a formação crítica e reflexiva dos estudantes por meio da linguagem corporal, preparando-os para que tenham maior autonomia no âmbito social e nas relações de produção do mundo do trabalho.

**Os riscos** consistem em possível constrangimento em realizar movimentos corporais inerentes às unidades temáticas (jogos e brincadeiras, danças, lutas, ginásticas, esportes e atividades corporais de aventura) e também alguma lesão proveniente dos próprios gestos motores aos quais os estudantes estão expostos até mesmo na rotina diária. Todavia, os riscos poderão ser minimizados pelo direcionamento das atividades práticas, checagem do ambiente das aulas e pela ludicidade presente nas práticas corporais para a formação integral dos estudantes.

**Assistência, interrupção, encerramento e indenização** – caso seja identificado e comprovado danos provenientes desta pesquisa, o participante tem assegurado o direito a receber a assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário, tanto após o encerramento do estudo quanto no caso de interrupção da pesquisa, além de lhe ser garantido o direito à indenização.

**Em caso de gastos** decorrentes da participação na pesquisa, a pessoa pela qual você é responsável (e seu acompanhante, se houver) será ressarcida.

**Os resultados** desta pesquisa serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e/ou no formato de dissertação.

**Este termo é redigido em duas vias**, sendo uma do responsável pelo participante da pesquisa e outra do pesquisador.

**Em caso de dúvidas quanto à participação** da pessoa pela qual você é responsável, você pode entrar em contato com o pesquisador responsável, pelo e-mail [rafael.peres@ifms.edu.br](mailto:rafael.peres@ifms.edu.br) /[rafaelbrunoperes@gmail.com](mailto:rafaelbrunoperes@gmail.com), telefone (67) 99242-0306, ou por meio do endereço (profissional): rua Taquari, 831, bairro Santo Antônio – CEP: 79.100-510 – Instituto Federal de Mato Grosso do Sul.

---

Nome e Rubrica do responsável pelo participante

---

Rafael Bruno Peres - Pesquisador

**APÊNDICE B – MANIFESTAÇÃO SOBRE COLETA DE DADOS POR MEIO DE OBSERVAÇÃO OU GRAVAÇÃO EM ÁUDIO E/OU VÍDEO:**

[ ] marque esta opção **se você concorda** que, durante a participação nesta pesquisa da pessoa pela qual você é responsável, seja realizada “fotografia, gravação em áudio e/ou vídeo”.

[ ] marque esta opção **se você não concorda** que, durante a participação nesta pesquisa da pessoa pela qual você é responsável, seja realizada “fotografia, gravação em áudio e/ou vídeo”.

**Para o Produto final – Sequência Didática realizada com os participantes:**

[ ] marque esta opção **se você concorda** que seja divulgado o vídeo, imagens, atividades, foto e áudio com o produto final da pessoa pela qual você é responsável.

[ ] marque esta opção **se você não concorda** que seja divulgado o vídeo, imagens, atividades, foto e áudio com o produto final da pessoa pela qual você é responsável.

---

Rafael Bruno Peres - Pesquisador

---

Assinatura do responsável pelo participante da pesquisa

CAMPO GRANDE – MS, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_  
Local e data

## **APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)**

### **“O ENSINO DAS PRÁTICAS CORPORAIS DIVERSIFICADAS NO ENSINO MÉDIO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA”**

**OBJETIVO:** COMPREENDER E ANALISAR A CONTRIBUIÇÃO DAS PRÁTICAS CORPORAIS NA FORMAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFMS/CG.

**PARTICIPAÇÃO:** SUA PARTICIPAÇÃO É MUITO IMPORTANTE, UMA VEZ QUE AJUDA NA CONSTRUÇÃO DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS RELACIONADAS ÀS PRÁTICAS CORPORAIS.

**RISCOS:** OS RISCOS CONSISTEM EM POSSÍVEL CONSTRANGIMENTO EM REALIZAR MOVIMENTOS CORPORAIS INERENTES ÀS UNIDADES TEMÁTICAS (JOGOS E BRINCADEIRAS, DANÇAS, LUTAS, GINÁSTICAS, ESPORTES E ATIVIDADES CORPORAIS DE AVENTURA) E TAMBÉM ALGUMA LESÃO PROVENIENTE DOS PRÓPRIOS GESTOS MOTORES QUE OS SUJEITOS ESTÃO EXPOSTOS ATÉ MESMO NA ROTINA DIÁRIA. TODAVIA, OS RISCOS PODERÃO SER MINIMIZADOS PELO DIRECIONAMENTO DAS ATIVIDADES PRÁTICAS, CHECAGEM DO AMBIENTE DAS AULAS E PELA LUDICIDADE PRESENTE NAS PRÁTICAS CORPORAIS PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES.

**BENEFÍCIOS:** OS BENEFÍCIOS ESTÃO RELACIONADOS COM A EXPERIMENTAÇÃO DE DIVERSAS ATIVIDADES CORPORAIS INERENTES A CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO, POSSIBILITANDO AOS ESTUDANTES A AMPLIAÇÃO DO SEU REPERTÓRIO MOTOR, BEM COMO A APROPRIAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DE CONHECIMENTOS HISTÓRICOS E CULTURAIS EM RELAÇÃO ÀS PRÁTICAS CORPORAIS DE DIFERENTES ÉPOCAS E LOCAIS. RESSALTA-SE AINDA A CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA E REFLEXIVA DOS ESTUDANTES POR MEIO DA LINGUAGEM CORPORAL, PREPARANDO-OS PARA QUE TENHAM MAIOR AUTONOMIA NO ÂMBITO SOCIAL E NAS RELAÇÕES DE PRODUÇÃO DO MUNDO DO TRABALHO.

**ASSISTÊNCIA, INTERRUPÇÃO, ENCERRAMENTO E INDENIZAÇÃO:** CASO SEJAM IDENTIFICADOS E COMPROVADOS DANOS PROVENIENTES DESTA PESQUISA, O PARTICIPANTE TEM ASSEGURADO O DIREITO A RECEBER A ASSISTÊNCIA INTEGRAL E IMEDIATA, DE FORMA GRATUITA, PELO TEMPO QUE FOR NECESSÁRIO, TANTO APÓS O

ENCERRAMENTO DO ESTUDO QUANTO NO CASO DE INTERRUÇÃO DA PESQUISA, ALÉM DE LHE SER GARANTIDO O DIREITO À INDENIZAÇÃO.

**METODOLOGIA:** A APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SERÁ ASSOCIADA À TEORIA E PRÁTICA RELACIONADA AOS EIXOS TEMÁTICOS (JOGOS E BRINCADEIRAS, DANÇAS, LUTAS, GINÁSTICAS, ESPORTES E ATIVIDADES CORPORAIS DE AVENTURA) QUE INTEGRAM A CULTURA CORPORAL.

**SIGILO:** INFORMAMOS QUE OS RESULTADOS DA PESQUISA SERÃO UTILIZADOS EM TRABALHOS CIENTÍFICOS PUBLICADOS OU APRESENTADOS ORALMENTE EM CONGRESSOS E/OU PALESTRAS, SEM REVELAR A IDENTIDADE DO PARTICIPANTE, RESGUARDANDO, DESSA FORMA, A CONFIDENCIALIDADE, INTEGRIDADE MORAL E O ANONIMATO NA PUBLICIZAÇÃO DOS RESULTADOS A OUTROS QUE NÃO FAÇAM PARTE DA EQUIPE DE PESQUISADORES. OS RESULTADOS OBTIDOS COM ESTE ESTUDO SERÃO DISPONIBILIZADOS A VOCÊ E DEMAIS PARTICIPANTES, POR MEIO DE ARTIGOS CIENTÍFICOS E DISSERTAÇÃO DE MESTRADO. O MATERIAL PRODUZIDO DURANTE A COLETA DE DADOS COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA, SERÃO GUARDADOS POR 5 (CINCO) ANOS E INCINERADOS APÓS ESSE PERÍODO.

**RETIRADA DO CONSENTIMENTO:** SUA PARTICIPAÇÃO É VOLUNTÁRIA, E A DESISTÊNCIA, GARANTIDA. VOCÊ PODE DIZER SE NÃO QUISE PARTICIPAR DE ALGUMA ATIVIDADE, OU SE RETIRAR DA PESQUISA A QUALQUER MOMENTO. CASO VOCÊ NÃO TENHA ENTENDIDO ALGUMA EXPLICAÇÃO OU NÃO QUEIRA MAIS PARTICIPAR DESTA PESQUISA, POR FAVOR, FALE COM O PESQUISADOR.

**PESQUISADOR RESPONSÁVEL** – RAFAEL BRUNO PERES – QUE PODE SER CONTACTADO PELO TELEFONE (67) 99242-0306, E-MAIL: [rafael.peres@ifms.edu.br](mailto:rafael.peres@ifms.edu.br) ou [rafaelbrunoperes@gmail.com](mailto:rafaelbrunoperes@gmail.com).

**ORIENTADOR** – PROFESSOR DOUTOR LUIS EDUARDO MORAES SINÉSIO – QUE PODE SER CONTACTADO PELO TELEFONE (67) 99213-1999, E-MAIL: [luis.sinesio@ifms.edu.br](mailto:luis.sinesio@ifms.edu.br).

**ESTE TERMO É REDIGIDO EM DUAS VIAS**, SENDO UMA DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE DA PESQUISA E OUTRA DO PESQUISADOR. **EM CASO DE DÚVIDAS QUANTO À PARTICIPAÇÃO**, SEU RESPONSÁVEL PODE ENTRAR EM CONTATO COM O PESQUISADOR RESPONSÁVEL PELO E-MAIL [rafael.peres@ifms.edu.br](mailto:rafael.peres@ifms.edu.br)/[rafaelbrunoperes@gmail.com](mailto:rafaelbrunoperes@gmail.com), TELEFONE (67)992420306, OU POR

MEIO DO ENDEREÇO (PROFISSIONAL): RUA TAQUARÍ, 831, BAIRRO SANTO ANTÔNIO -  
CEP 79100-510 – INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL.

---

Rafael Bruno Peres - Pesquisador

---

Assinatura do responsável pelo participante da pesquisa

CAMPO GRANDE -MS, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Local e data

**APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PRÉ-SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

1. Em qual rede de ensino você estudou no Ensino Fundamental?

particular       municipal       estadual

2- A disciplina de Educação Física era obrigatória?

sim       não

3- Você participava das aulas práticas de Educação Física no Ensino Fundamental?

sim       não       às vezes

Caso tenha respondido não ou às vezes, comente os principais motivos:

4- Você saberia descrever o que são práticas corporais? Se sim, descreva:

5- Em relação às Brincadeiras e jogos, quais você pode elencar que vivenciou nas aulas de Educação Física?

6- Em relação aos Esportes, quais você pode elencar que vivenciou nas aulas de Educação Física?

7- Em relação às Ginásticas, quais você pode elencar que vivenciou nas aulas de Educação Física?

8- Em relação às Danças, quais você pode elencar que vivenciou nas aulas de Educação Física?

9- Em relação às Lutas, quais você pode elencar que vivenciou nas aulas de Educação Física?

10- Em relação às práticas corporais de aventura, quais você pode elencar que vivenciou nas aulas de Educação Física?

11- Como você descreveria as suas aulas de Educação Física, teóricas e práticas, no Ensino Fundamental?

## APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PÓS-SEQUÊNCIA DIDÁTICA

- 1- Você saberia descrever o que são práticas corporais? Se sim, descreva:
- 2- Qual a sua compreensão em relação ao eixo temático Brincadeiras e jogos?
- 3- Qual a sua compreensão em relação ao eixo temático Esportes?
- 4- Qual a sua compreensão em relação ao eixo temático Ginásticas?
- 5- Qual a sua compreensão em relação ao eixo temático Danças?
- 6- Qual a sua compreensão em relação ao eixo temático Lutas?
- 7- Qual a sua compreensão em relação ao eixo temático práticas corporais de aventura?
- 8- Como você descreveria a metodologia de ensino aplicada na sequência didática da qual participou?
- 9- Você considera importante o diálogo, experimentação e reconhecimento de diferentes práticas corporais na Educação Física? Explique.
- 10- Como você avalia sua participação nas aulas aplicadas?
- 11- Há algo que gostaria de acrescentar e que não foi indagado anteriormente?

## APÊNDICE F – PROPOSTA DIDÁTICA

### Eixo temático: Brincadeiras e Jogos

#### 1º MOMENTO

**Público-alvo:** Estudantes do 1º Semestre/EMI

**Tempo:**

**Materiais:**

**Objetivo Geral:**

Compreender a importância cultural das brincadeiras e jogos no contexto de formação integral do ser humano.

**Aspectos conceituais/Factuais:**

Entender a importância das brincadeiras e jogos como elementos de cultura de diferentes povos e localidades.

**Aspectos Atitudinais:**

Contribuir para a transformação da realidade social; promover valores como: cooperação, respeito e justiça.

**Aspectos Procedimentais/Metodologia**

**1º Momento:**

Os estudantes serão posicionados em círculo e, de forma dialógica, serão questionados sobre suas concepções sobre o tema da aula.

**2º Momento:**

#### *Problematização*

As brincadeiras e jogos despertam, de forma lúdica, sensações e aprendizagens importantes para o desenvolvimento do ser humano, tanto no contexto cultural como corporal. A utilização exacerbada de tecnologias tem contribuído para uma diminuição dessas práticas no público jovem. Sendo assim, como resgatar essa temática cultural no âmbito escolar e quais culturas devem ser consideradas mais importantes? Quais possibilidades de brincadeiras e jogos podem fazer parte do contexto educacional? Quais brincadeiras eram utilizadas antigamente no contexto cultural brasileiro e de outras localidades?

**Análise do problema:**

**Fonte:** Berbel e Colombo

Os estudantes deverão se dividir em 5 (cinco) grupos para debater qual será o ponto de vista a ser abordado sobre o problema.

De forma colaborativa, irão se organizar para percorrer as fases do “Arco de Maguerez”. Os estudantes terão autonomia para escolher as fontes de pesquisa, porém o professor também disponibilizará artigos relacionados à temática.

**3º Momento:**

Apresentação dos grupos sobre as soluções e possíveis aplicações à realidade, com interação do professor e dos demais grupos.

**Fechamento:**

Diálogo final com os estudantes sobre a importância da valorização do patrimônio cultural lúdico de diferentes etnias e lugares.

Feedback dos estudantes em relação a metodologia aplicada na aula bem como os conhecimentos abordados.

**Avaliação:**

Avaliação formativa, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, considerando a participação, produção e autonomia dos estudantes.

**Eixo temático: Brincadeiras e Jogos.**

**2º MOMENTO**

**Público-alvo:** Estudantes do 1º Semestre/EMI

**Tempo:**

**Materiais:**

**Objetivo Geral:**

Compreender a importância cultural das brincadeiras e jogos no contexto de formação integral do ser humano.

**Aspectos conceituais/Factuais:**

Entender a importância das brincadeiras e jogos como elementos de cultura de diferentes povos e localidades.

**Aspectos Atitudinais:**

Contribuir para a transformação da realidade social; promover valores como: cooperação, respeito e justiça.

**Aspectos Procedimentais/Metodologia**

**1º Momento:**

Os estudantes estarão posicionados em círculo na quadra ou em alguma área externa. Em seguida, alguns conceitos trabalhados na aula anterior sobre a importância do respeito e a valorização de diferentes tipos de brincadeiras e jogos de culturas distintas serão reforçados.

**2º Momento:**

***Experimentação***

**Rua e Avenida (pega-pega):** Escolher duas pessoas (uma pra ser o “pegador” e a outra o “pegado”) as outras são os obstáculos. Formar várias fileiras horizontais e verticais com as pessoas “obstáculos” com braços esticados como “Jesus”. Inicia-se um “pega-pega” por entre as pessoas “obstáculos”, de forma que os mesmos não podem ser encostados. O pegador tem o poder de mudar a posição das pessoas “obstáculos” falando RUA ou AVENIDA. Quando o pegador disser RUA, todos os obstáculos se viram automaticamente para a direita, mantendo os braços esticados e, desta forma irão fazer a fileira na vertical. Isso irá dificultar o pega-pega!

**Brincadeiras de roda:**

**“Ua tatá, ua tatá”:** Todos em roda cantam, fazendo os seguintes movimentos: na parte da letra

em que diz “Ua tatá, ua tatá”, cada participante bate de leve três vezes as duas mãos na coxa do companheiro que estiver do seu lado direito. Ao cantar “Guli, guli, guli, guli”, estala os dedos perto do vizinho da esquerda, colocando uma mão sobre a cabeça dele e a outra embaixo do queixo. No “Ua tatá” volta a bater na coxa do companheiro da direita. Deve-se cantar e fazer os gestos duas vezes. Na parte do “Auê, auê”, todos os brincantes erguem os braços, balançando para os lados. Na segunda parte da música, “Aram, sam, sam”, todos os movimentos serão invertidos e haverá uma pequena variação na letra. No lugar de “Ua tatá”, se dirá “Aram, sam, sam”, e as mãos vão bater na coxa do colega do lado esquerdo, e “Guli, guli” será feito na cabeça do colega da direita. A brincadeira pode ser executada variando o andamento, do mais lento para o mais rápido.

<https://www.youtube.com/watch?v=8QZwhKDWPvg>

### **Paraquedas cooperativo:**

**Amarelinha Africana:** um jogador se posiciona em frente à extremidade esquerda dos quadrados e inicia saltando com um pé em cada quadrado (primeira fileira). Na sequência, desloca-se lateralmente para a esquerda e retorna ao ponto de partida, saltando sempre para o quadrado livre na lateral e mantendo um pé em cada quadrado. Ao retornar aos primeiros quadrados nos quais saltou, o jogador salta nos quadrados da fileira da frente (segunda fileira) e realiza as mesmas movimentações de deslocamento. Assim, segue essa dinâmica, deslocando-se, então, para a terceira e a quarta fileira e, assim, terminando o jogo. Vale ressaltar que cada salto de deslocamento deve ocorrer na marcação mais forte da música (ou do ritmo) de acompanhamento.

### **3º Momento:**

Diálogo final com os estudantes sobre a importância da valorização do patrimônio cultural lúdico de diferentes etnias e lugares.

Feedback dos estudantes em relação a metodologia aplicada na aula bem como os conhecimentos abordados.

### **Avaliação:**

Avaliação formativa, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, considerando a participação, produção e autonomia dos estudantes.

### **5.1.2 Eixo Temático: Esportes**

#### **1º MOMENTO**

**Público-alvo:** Estudantes do 1ºSemestre/EMI

**Tempo:**

**Materiais:**

**Objetivo Geral:** Reconhecer que existem práticas esportivas que são desdenhadas, mas que são importantes para o contexto cultural escolar e para formação humana.

**Aspectos conceituais:**

Entender a importância dos esportes diversificados como elementos de cultura, e que são necessários no contexto educacional.

**Aspectos Atitudinais:**

Contribuir para a transformação da realidade social; Valorização das práticas corporais de diferentes culturas; promoção de valores como: cooperação, respeito e justiça.

#### **Aspectos Procedimentais/Metodologia**

##### **1ºMomento:**

Os estudantes serão posicionados em círculo e, de forma dialógica, serão questionados sobre suas concepções sobre o tema da aula.

##### **2ºMomento:**

#### ***Problematização***

*É bastante comum que na escola sejam trabalhos esportes mais conhecidos, como: basquete, futsal, voleibol e handebol. Por vezes, somente esses são disponibilizados aos estudantes, causando uma limitação nos conhecimentos referentes à temática. Nesse sentido, como fomentar a participação e a integração de esportes diversificados na escola? Quais esportes podem ser inseridos na escola? Existem esportes dominantes no contexto educacional? Como superar as práticas habituais na escola e inserir uma cultura corporal que valorize as diversas possibilidades de esportes?*

### *Análise do problema:*



*Fonte: Berbel e Colombo*

Os estudantes deverão se dividir em 5 (cinco) grupos para debater qual será o ponto de vista a ser abordado sobre o problema.

De forma colaborativa, irão se organizar para percorrer as fases do “Arco de Maguerez”. Os estudantes terão autonomia para escolher as fontes de pesquisa, porém o professor também disponibilizará artigos relacionados à temática.

### **3º Momento:**

Apresentação dos grupos sobre as soluções e possíveis aplicações à realidade, com interação do professor e dos demais grupos.

### **Fechamento:**

Diálogo final com os estudantes sobre a importância da valorização do patrimônio cultural lúdico de diferentes etnias e lugares.

Feedback dos estudantes em relação a metodologia aplicada na aula bem como os conhecimentos abordados.

### **Avaliação:**

Avaliação formativa, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, considerando a participação, produção e autonomia dos estudantes.

## **2º MOMENTO**

**Tema:** Tapembol-Um esporte para todos.

**Público-alvo:** Estudantes do 1º Semestre/EMI

**Tempo:**

**Materiais:**

**Objetivo Geral:** Compreender a importância dos esportes diversificados, formais e informais, como elementos culturais transformadores para o respeito à diversidade e valorização das diferentes práticas corporais

**Aspectos conceituais:**

Conhecer os aspectos técnicos e táticos de um esporte brasileiro diferente dos convencionais.

**Aspectos Atitudinais:**

Contribuir para a transformação da realidade social; promover valores como: cooperação, respeito e justiça.

**Aspectos Procedimentais/Metodologia****1º Momento:**

Os estudantes serão posicionados em círculo e, de forma dialógica, serão questionados sobre suas concepções sobre o tema da aula.

**2º Momento:***Experimentação***Aquecimento:**

Touchdall: Atividade na qual os estudantes simularão um jogo de futebol americano, porém iniciará de forma limitada e posteriormente serão liberadas diversas progressões para maior dinâmica do jogo.

**Tapembol:**

Apresentação de um breve histórico sobre o jogo e fundamentos básicos do esporte. Experimentação do esporte como uma possibilidade no âmbito escolar.

**3º Momento:**

Diálogo final com os estudantes sobre a importância da valorização de diferentes práticas corporais. Feedback dos estudantes em relação a metodologia aplicada na aula bem como os conhecimentos abordados.

**Avaliação:**

Avaliação formativa, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, considerando a participação, produção e autonomia dos estudantes.

**5.1.3 Eixo temático: Ginásticas**

## 1º MOMENTO

**Público-alvo:** Estudantes do 1ºSemestre/EMI

**Tempo:**

**Materiais:**

**Objetivo Geral:** Compreender as diferentes modalidades de ginásticas produzidas culturalmente.

**Aspectos conceituais:**

Conhecer os aspectos específicos inerentes aos tipos de ginásticas.

**Aspectos Atitudinais:**

Contribuir para a transformação da realidade social; Valorização das práticas corporais de diferentes culturas; promoção de valores como: cooperação, respeito e justiça social.

**Aspectos Procedimentais/Metodologia**

**1ºMomento:**

Os estudantes serão posicionados em círculo e, de forma dialógica, serão questionados sobre suas concepções sobre o tema da aula.

**2ºMomento:**

### *Problematização*

*Quando visualizamos eventos ginásticos, percebemos a perfeição postural e dos movimentos acrobáticos que são desempenhados. Já no ambiente escolar, esse tipo de atividade parece distante e até mesmo impossível. Dessa forma, como possibilitar esse tipo de atividade nas aulas? Será que existe somente esse tipo de ginástica na atualidade? A Educação Física escolar deve priorizar a performance ou as possibilidades de experimentação dessa temática?*

### *Análise do problema:*



**Fonte:** Berbel e Colombo

Os estudantes deverão se dividir em 5 (cinco) grupos para debater qual será o ponto de vista

a ser abordado sobre o problema.

De forma colaborativa, irão se organizar para percorrer as fases do “Arco de Maguerez”. Os estudantes terão autonomia para escolher as fontes de pesquisa, porém o professor indicará sites fidedignos para inseri-los no campo do conhecimento científico.

### **3º Momento:**

Apresentação dos grupos sobre as soluções e possíveis aplicações à realidade, com interação do professor e dos demais grupos.

Diálogo final com os estudantes sobre a importância da valorização de diferentes práticas corporais. Feedback dos estudantes em relação a metodologia aplicada na aula bem como os conhecimentos abordados.

### **Avaliação:**

Avaliação formativa, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, considerando a participação, produção e autonomia dos estudantes.

## **2º MOMENTO**

**Tema: Ginástica de consciência corporal e circense**

**Público-alvo:** Estudantes do 1ºSemestre/EMI

**Tempo:**

**Materiais:**

**Objetivo Geral:** Compreender as diferentes modalidades de ginásticas produzidas culturalmente.

**Aspectos conceituais:**

Vivenciar técnicas de mobilidade corporal e circenses.

**Aspectos Atitudinais:**

Contribuir para a transformação da realidade social; promover valores como: cooperação, respeito e justiça.

**Aspectos Procedimentais/Metodologia**

**1ºMomento:**

Os estudantes serão posicionados em círculo e, de forma dialógica, serão questionados sobre suas concepções sobre o tema da aula.

### **2º Momento:**

#### *Experimentação*

**Prática de mobilidade corporal:** Os estudantes irão experimentar diversas possibilidades de técnicas de mobilidade articular (tronco, ombros, quadril, joelhos, quadril) visando à consciência corporal e saúde das articulações.

**Ginástica Circense:** Os estudantes irão vivenciar alguns movimentos (postura, entrada, progressões básicas, saída) do tecido acrobático.

### **3º Momento:**

Diálogo final com os estudantes sobre a importância da valorização de diferentes práticas corporais. Feedback dos estudantes em relação a metodologia aplicada na aula bem como os conhecimentos abordados.

### **Avaliação:**

Avaliação formativa, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, considerando a participação, produção e autonomia dos estudantes.

## **5.1.4 Eixo temático: Danças**

### **1º MOMENTO**

**Público-alvo:** Estudantes do 1º Semestre/EMI

**Tempo:**

**Materiais:**

**Objetivo Geral:** Compreender a importância da dança, ritmo e expressão corporal para o contexto cultural escolar e formação humana.

**Aspectos conceituais:**

Conhecer diferentes danças, ritmos e expressões corporais como elementos de identidade cultural.

**Aspectos Atitudinais:**

Contribuir para a transformação da realidade social; Valorização das práticas corporais de diferentes culturas; promoção de valores como: cooperação, respeito e justiça.

### Aspectos Procedimentais/Metodologia

#### 1ºMomento:

Os estudantes serão posicionados em círculo e, de forma dialógica, serão questionados sobre suas concepções sobre o tema da aula.

#### 2ºMomento:

##### *Problematização*

*As expressões corporais, como a dança, fazem parte da identidade cultural de diferentes povos. Ademais, por meio desses variados ritmos, são produzidos gestos que enriquecem essas práticas. Nesse sentido, como trabalhar essas múltiplas possibilidades de danças e ritmos na escola? Os estudantes podem contribuir com a experimentação e ressignificação dessa temática? Como vivenciar um maior número de danças no contexto escolar?*



*Fonte: Berbel e Colombo*

Os estudantes deverão se dividir em 5 (cinco) grupos para debater qual será o ponto de vista a ser abordado sobre o problema.

De forma colaborativa, irão se organizar para percorrer as fases do “Arco de Maguerez”. Os estudantes terão autonomia para escolher as fontes de pesquisa, porém o professor indicará sites fidedignos para inseri-los no campo do conhecimento científico.

#### 3º Momento:

Solicitar que os grupos se organizem para apresentar a hipótese de solução de forma prática para a turma.

Diálogo final com os estudantes sobre a importância da valorização de diferentes práticas corporais. Feedback dos estudantes em relação a metodologia aplicada na aula bem como os conhecimentos abordados.

**Avaliação:**

Avaliação formativa, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, considerando a participação, produção e autonomia dos estudantes.

**2º MOMENTO****Tema: Dança/expressão corporal**

**Público-alvo:** Estudantes do 1ºSemestre/EMI

**Tempo:**

**Materiais:**

**Objetivo Geral:** Compreender a importância da dança, ritmo e expressão corporal para o contexto cultural escolar e formação humana.

**Aspectos conceituais:**

Conhecer diferentes danças, ritmos e expressões corporais como elementos de identidade cultural.

**Aspectos Atitudinais:**

Contribuir para a transformação da realidade social; Valorização das práticas corporais de diferentes culturas; promoção de valores como: cooperação, respeito e justiça.

**Aspectos Procedimentais/Metodologia****1ºMomento:**

Os estudantes serão posicionados em círculo e, de forma dialógica, serão questionados sobre suas concepções sobre o tema da aula.

**2ºMomento:*****Experimentação***

*Nesse momento, cada grupo deverá apresentar de forma prática a hipótese de solução que apresentaram na aula anterior. Os outros grupos participarão de forma ativa na experimentação. Ao término das apresentações, os grupos deverão avaliar os outros e darem feedbacks em relação às propostas.*

**3º Momento:**

Apresentação dos grupos sobre as soluções e possíveis aplicações à realidade, com interação do professor e dos demais grupos.

**Avaliação:**

Avaliação formativa, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, considerando a participação, produção e autonomia dos estudantes.

**5.1.5 Eixo temático: Lutas****1º MOMENTO****Tema: Lutas**

**Público-alvo:** Estudantes do 1º Semestre/EMI

**Tempo:**

**Materiais:**

**Objetivo Geral:** Compreender a importância das lutas para o contexto cultural escolar e formação humana.

**Aspectos conceituais:**

Conhecer diferentes estilos de lutas como elementos de cultura, e como essas práticas contribuem na formação geral.

**Aspectos Atitudinais:**

Contribuir para a transformação da realidade social; Valorização das práticas corporais de diferentes culturas; promoção de valores como: cooperação, respeito e justiça.

**Aspectos Procedimentais/Metodologia****1º Momento:**

Os estudantes serão posicionados em círculo e, de forma dialógica, serão questionados sobre suas concepções sobre o tema da aula.

**2º Momento:*****Problematização***

*Diferentes lutas foram produzidas no contexto histórico da humanidade, algumas utilizadas por diferentes povos como atividade lúdica, outras como atos de defesa para guerras, e até mesmo como filosofia de vida. Dessa forma, quais as possibilidades de trabalhar diferentes lutas na escola? Quais tipos de lutas existem? Há lutas melhores que outras? Como diferenciar luta de agressão física? Como a mídia influencia na utilização dessas lutas? Qual a importância cultural dessas práticas?*

**Análise do problema:**



**Fonte:** Berbel e Colombo

Os estudantes deverão se dividir em 5 (cinco) grupos para debater qual será o ponto de vista a ser abordado sobre o problema.

De forma colaborativa, irão se organizar para percorrer as fases do “Arco de Maguerez”. Os estudantes terão autonomia para escolher as fontes de pesquisa, porém o professor indicará sites fidedignos para inseri-los no campo do conhecimento científico.

**3º Momento:**

Diálogo final com os estudantes sobre a importância da valorização de diferentes práticas corporais. Feedback dos estudantes em relação a metodologia aplicada na aula bem como os conhecimentos abordados.

**Avaliação:**

Avaliação formativa, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, considerando a participação, produção e autonomia dos estudantes.

**2º MOMENTO**

**Tema:** Capoeira

**Público-alvo:** Estudantes do 1ºSemestre/EMI

**Tempo:**

**Materiais:**

**Objetivo Geral:** Compreender a importância da capoeira como processo de resistência social e cultural.

**Aspectos conceituais:**

Conhecer o panorama histórico da capoeira e suas possibilidades de corpo e movimento na formação humana.

**Aspectos Atitudinais:**

Contribuir para a transformação da realidade social; promover valores como: cooperação, respeito e justiça.

**Aspectos Procedimentais/Metodologia**

**1º Momento:**

Os estudantes serão posicionados em círculo e, de forma dialógica, serão questionados sobre suas concepções sobre o tema da aula. Será abordado sobre um breve histórico da capoeira.

**2º Momento:**

*Experimentação*

*Atividade de iniciação:*

**Tocar o pé:** Nessa atividade, os estudantes estarão frente a frente. Dessa forma, o objetivo é encostar no pé do outro primeiro. Aquele que conseguir marcar ponto. Serão realizadas variações da atividade com bola, fitas e balões.

**Capoeira:** Atividade de jinga individual e duplas. Prática de golpes (ataque e defesa) e suas nomenclaturas específicas.

Golpes: martelo, queixada, chapa, benção, rasteira em pé, negativa, entre outros...

Ao final, será realizado o jogo de capoeira para que os alunos experimentem a sensação de participar de uma roda de capoeira.

**3º Momento:**

Diálogo final com os estudantes sobre a importância da valorização de diferentes práticas corporais. Feedback dos estudantes em relação a metodologia aplicada na aula bem como os conhecimentos abordados.

**Avaliação:**

Avaliação formativa, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, considerando a participação, produção e autonomia dos estudantes.

### **5.1.6 Eixo Temático: Práticas Corporais de Aventura**

#### **1º MOMENTO**

**Tema:** Práticas corporais de aventura

**Público-alvo:** Estudantes do 1ºSemestre/EMI

**Tempo:**

**Materiais:**

**Objetivo Geral:** Compreender as possibilidades de práticas corporais de aventura na natureza e urbanas.

**Aspectos conceituais:**

Conhecer diferentes possibilidades de práticas de aventura para a aprimoração de gestos e movimentos específicos.

**Aspectos Atitudinais:**

Contribuir para a transformação da realidade social; Valorização das práticas corporais de diferentes culturas; promoção de valores como: cooperação, respeito e justiça.

**Aspectos Procedimentais/Metodologia**

**1ºMomento:**

Os estudantes serão posicionados em círculo e, de forma dialógica, serão questionados sobre suas concepções sobre o tema da aula.

**2ºMomento:**

#### ***Problematização***

*As práticas corporais de aventura despertam o sentimento de desafio e, com isso, estimula o indivíduo a superar suas limitações e transpor obstáculos. Nesse sentido, como os estudantes podem ter acesso a essas práticas na escola? O que são práticas de aventura? Quais os tipos e modalidades existentes? Seria viável adaptar uma prática corporal dessa magnitude no ambiente escolar, e qual poderia ser adaptada? A escola e os profissionais da instituição compreenderão a realização dessa prática ou haverá críticas? Como lidar com a prevenção dos riscos em relação a essa temática?*

***Análise do problema:***



*Fonte: Berbel e Colombo*

Os estudantes deverão se dividir em 5 (cinco) grupos para debater qual será o ponto de vista a ser abordado sobre o problema.

De forma colaborativa, irão se organizar para percorrer as fases do “Arco de Maguerez”. Os estudantes terão autonomia para escolher as fontes de pesquisa, porém o professor indicará sites fidedignos para inseri-los no campo do conhecimento científico.

### **3º Momento:**

Diálogo final com os estudantes sobre a importância da valorização de diferentes práticas corporais. Feedback dos estudantes em relação a metodologia aplicada na aula bem como os conhecimentos abordados.

### **Avaliação:**

Avaliação formativa, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, considerando a participação, produção e autonomia dos estudantes.

### **2º MOMENTO**

**Tema:** Corrida de aventura

**Público-alvo:** Estudantes do 1ºSemestre/EMI

**Tempo:**

**Materiais:**

**Objetivo Geral:** Compreender as possibilidades de práticas corporais de aventura na natureza e urbanas.

**Aspectos conceituais:**

Experimentar uma prática corporal de aventura adaptada para o ambiente escolar, possibilitando que o indivíduo tenha possibilidade de ressignificá-la fora da escola.

**Aspectos Atitudinais:**

Contribuir para a transformação da realidade social; promover valores como: cooperação, respeito e justiça.

**Aspectos Procedimentais/Metodologia****1ºMomento:**

Os estudantes serão posicionados em círculo e, de forma dialógica, serão questionados sobre suas concepções sobre o tema da aula.

**2ºMomento:***Experimentação*

*Elaboração de uma corrida de aventura na área externa do campus. Haverá a inserção de obstáculo para rastejar, pular, equilibrar, piscina com lona e demais possibilidades de adaptações que o ambiente permitir.*

**3º Momento:**

Diálogo final com os estudantes sobre a importância da valorização de diferentes práticas corporais. Feedback dos estudantes em relação a metodologia aplicada na aula bem como os conhecimentos abordados.

**Avaliação:**

Avaliação formativa, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, considerando a participação, produção e autonomia dos estudantes.

## MODELO DE DIRECIONAMENTO PARA PRODUÇÃO DAS REFLEXÕES

Nomes: \_\_\_\_\_

### *Eixo Temático: Esportes*

#### *Problematização/Realidade apresentada*

*É bastante comum que na escola sejam trabalhos esportes mais conhecidos, como: basquete, futsal, voleibol e handebol. Por vezes, somente esses são disponibilizados aos estudantes, causando uma limitação nos conhecimentos referentes à temática. Nesse sentido, como fomentar a participação e a integração de esportes diversificados na escola? Quais esportes podem ser inseridos na escola? Existem esportes dominantes no contexto educacional? Como superar as práticas habituais na escola e inserir uma cultura corporal que valorize as diversas possibilidades de esportes?*

#### ARCO DE MAGUEREZ



#### OBSERVAÇÃO DA REALIDADE:

---



---



---



---

#### PONTOS-CHAVE:

---



---



---

#### TEORIZAÇÃO:

---



## APÊNDICE G – PRODUTO EDUCACIONAL



P437p Peres, Rafael Bruno  
Práticas corporais diversificadas: sequência didática. / Rafael Bruno  
Peres. – Campo Grande-MS, 2023.  
49 f.: il.; 29 cm.

Produto educacional (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Mato Grosso do Sul-IFMS, Campus Campo Grande, 2023.

Orientador: Prof. Dr. Luís Eduardo Moraes Sinésio.

Inclui anexos.  
Inclui referências.  
Inclui apêndices.

1. Textos corporais. 2. Metodologia ativa. 3. Transformação da realidade. I. Sinésio, Luís Eduardo Moraes. II. Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. III. Título.

CDD 23. ed. 370.71



## Produto Educacional

**Produto educacional vinculado à dissertação de Mestrado:  
“O ENSINO DAS PRÁTICAS CORPORAIS DIVERSIFICADAS  
NO ENSINO MÉDIO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO  
INTEGRAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA”.**



**Autor**  
Msc. Rafael Bruno Peres

Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica-ProfEPT/IFMS. Graduação em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) e especialização em Educação Física e Esporte Escolar. Atualmente trabalha no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul como Técnico Em Assuntos Educacionais, desde 2019, e atua como Professor de Educação Física na rede estadual de ensino SED/MS. Experiência na área de Educação, saúde, esporte, lazer e práticas pedagógicas

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1994), graduação em Pedagogia pela Faculdade Unigran de Dourados (2015), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2005) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2014). Atualmente é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), atuando como docente no PROFEPT- Programa de pós graduação em educação profissional e tecnológica e Prefeitura municipal de Campo Grande-MS. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação continuada, educação, sociedade, prática pedagógica, currículo, esporte, lazer e gestão escolar.



**Orientador/Colaborador**  
Dr. Luís Eduardo Moraes  
Sinésio

# Sumário

Apresentação .....	5
Sequência Didática .....	6
Metodologia da Problematização .....	9
A Educação Física e as dimensões do conhecimento .....	13
Brincadeiras e Jogos .....	15
Esportes.....	21
Ginásticas.....	27
Danças.....	32
Lutas .....	37
Práticas Corporais de Aventura.....	42
Referências .....	49



# Apresentação

Esse Produto Educacional é resultado da dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do IFMS, Campus Campo Grande. O produto consiste em uma Sequência Didática (SD) para o ensino das Práticas Corporais Diversificadas no Ensino Médio Integrado. A SD é composta por doze planos de aulas, teoria e prática, com atividades inerentes às práticas corporais (brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura).

A SD tem o objetivo de possibilitar ao professor conhecimentos para desenvolver uma prática educativa significativa tendo como princípio a problematização, nas aulas de Educação Física, proporcionando novas situações de aprendizagens. Dessa forma, a proposta fornece encaminhamentos que auxiliam o docente a desenvolver uma práxis com a metodologia da problematização, bem como sugestões de atividades práticas para experimentação por parte dos estudantes. As atividades estão alinhadas com as dimensões do conhecimento propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

As contribuições para a Educação Profissional e Tecnológica são inúmeras, tanto no engajamento de uma metodologia para análise de problemas quanto para a promoção do conhecimento. Além disso, as atividades contribuem para a formação profissional e social dos estudantes, o desenvolvimento de autonomia, autoconhecimento, cooperação, ética e respeito à diversidade cultural.

O estudante tem a possibilidade, por meio das atividades propostas, de compreender o mundo de forma crítica, científica e, para além do empirismo, fazer uma leitura do contexto social de maneira que possa gerar uma transformação qualitativa do ambiente ao qual faz parte.

Para a elaboração da sequência didática, tomou-se como base as sustentações teóricas dos trabalhos de Berbel e Colombo (2007), Zabala (1998), Darido (2012), BNCC (2018), entre outros.

Esse produto educacional foi aplicado no ano de 2023, no Curso Técnico Integrado de Administração, do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), Campus Campo Grande.



# Sequência Didática

Conforme Zabala (1998, p.18), as sequências didáticas “são um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Elas encadeiam e articulam uma diversidade de atividades no decorrer de determinada unidade didática. De tal modo, que “podem indicar a função que tem cada uma das atividades na construção do conhecimento ou da aprendizagem de diferentes conteúdos e, portanto, avaliar a pertinência ou não de cada uma delas, a falta de outras ou a ênfase que devemos lhes atribuir” (Zabala, 1998, p.20).

As atividades devem articular-se de forma que atendam às necessidades propostas no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, o estudante precisa enxergar sentido naquilo que será trabalhado. Ressalta-se, ainda, a importância de analisar como o aluno apropria-se do conhecimento e o contextualiza e, com isso, tornar a vontade de aprender um aspecto motivacional para que a aprendizagem seja ainda mais significativa (Simão, 2014).

Para Zabala (1998), é de grande relevância que se levem em conta os conhecimentos prévios que os estudantes têm em relação a determinado conteúdo, pois, com esta proposição, o professor pode utilizar essa análise prévia para direcionar quais serão as formas didáticas para dar seguimento no momento de ensino e aprendizagem. Agora, para que este processo se desencadeie, não basta que os alunos se encontrem frente a conteúdos para aprender, é necessário que diante destes possam atualizar seus esquemas de conhecimento, compará-los com o que é novo, identificar semelhanças e diferenças e integrá-las em seus esquemas, comprovar que o resultado tem certa coerência etc. (Zabala, 1998, p.37).

Conforme o explicitado, quando ocorrem todos esses fatores, pode-se dizer que está proporcionando uma aprendizagem significativa dos conteúdos trabalhados. Com outras palavras, estão se estabelecendo conexões relevantes entre o que já estava presente na estrutura cognitiva do estudante e o que lhe foi ensinado (Zabala, 1998). “Assim, pois, a conclusão é evidente: o ensino tem que ajudar a estabelecer tantos vínculos essenciais e não-arbitrários entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios quanto permita a situação” (Zabala, 1998, p.38).

É necessário expandir os objetivos e conceito de conteúdo e, baseado em Coll (1986), referencia-se a seguinte classificação: Conteúdo Conceitual (o que se deve saber), Conteúdo Procedimental (o que se deve saber fazer) e Conteúdo Atitudinal (como se deve ser).



Nesse sentido, essas dimensões de conteúdo têm o intuito de que as finalidades educacionais propostas sejam abarcadas para além do perfil conteudista ou apenas conceitual (Zabala,1998).

Dessa forma, quando nos referimos a conteúdos, estamos englobando conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras, habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudos, de trabalho, de lazer e de convivência social, valores, convicções e atitudes. (Darido, 2012, p.52).

Os conteúdos conceituais, na concepção de Zabala (1998), versam sobre o conhecimento de fatos, situações, conceitos, contexto histórico, dados e fenômenos concretos e singulares. É esta dimensão que proporcionará uma reflexão e visão mais aprofundada sobre o que está sendo estudado e qual o verdadeiro significado de compreender esses conhecimentos.

Em relação aos conteúdos procedimentais, pode-se dizer que são um conjunto de ações ordenadas e indispensáveis para a realização da aprendizagem. Nesse bojo, incluem-se as técnicas, métodos, destrezas ou habilidades, estratégias e procedimentos para a materialização do objetivo que se pretende alcançar (Zabala,1998). O momento procedimental é a fase na qual o professor proporcionará as ações didáticas propriamente ditas, ou seja, os instrumentos, atividades, vivências e etapas para discorrer sobre a temática e, também, a metodologia que irá utilizar para abarcar de forma dinâmica o desenvolvimento da aula.

Os conteúdos atitudinais estão intrinsecamente ligados aos valores, atitudes e normas. Zabala (1998) classifica-os da seguinte forma:

**Valores:** são “os princípios ou ideias éticas que permitem às pessoas emitir um juízo sobre as condutas e seu sentido. São valores: a solidariedade, o respeito aos outros, a responsabilidade, a liberdade, etc” (Zabala,1998, p.46).

**Atitudes:** “são a forma como cada pessoa realiza sua conduta de acordo com valores determinados. Assim, são exemplos de atitudes: cooperar com o grupo, ajudar os colegas, respeitar o meio ambiente, participar das tarefas escolares, etc” (Zabala,1998, p.46).

**Normas:** “[...]padrões ou regras de comportamento que devemos seguir em determinadas situações que obrigam a todos os membros de um grupo social. As normas constituem a forma pactuada de realizar certos valores compartilhados por uma coletividade[...]” (Zabala,1998, p.46).



Darido (2012) ressalta que, no fazer pedagógico, não há como delimitar os conteúdos nas respectivas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais. Porém, é possível que ocorra ênfase maior em determinada dimensão, mas todas devem dialogar de forma articulada, visando a possibilidade de promoção do conhecimento. “Assim, dentro de uma perspectiva de Educação e também de Educação Física, seria fundamental considerar procedimentos, fatos, conceitos, atitudes e valores como conteúdos, todos no mesmo nível de importância” (Darido, 2012, p.55).

Ante o exposto, é imprescindível discorrer sobre o processo de avaliação que é indispensável e deverá ocorrer durante a sequência didática. Por vezes, as definições de avaliação podem ser bem diferentes e até mesmo reducionistas. Em alguns momentos, a ênfase dada no processo de avaliação se limitava a um valor (nota) obtido pelo estudante, desconsiderando todo o caminho formativo construído.

Deste modo, é possível encontrar definições de avaliação bastante diferentes e, em muitos casos, bastante ambíguas, cujos sujeitos e objetos de estudo aparecem de maneira confusa e indeterminada. Em alguns casos, o sujeito da avaliação é o aluno, em outros é o grupo/classe, ou inclusive o professor ou professora, ou a equipe docente. Quanto ao objeto de avaliação, às vezes é o processo de aprendizagem seguido pelo aluno ou os resultados obtidos, enquanto em outras vezes se desloca para a própria intervenção do professor. (Zabala, 1998, p.195).

A compreensão de Hoffmann (1991) é que a ação avaliativa seja de forma mediadora e que busque a reorganização do conhecimento. Desta forma, corrobora com a seguinte afirmação: “ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando idéias, reorganizando-as” (Hoffmann, 1991, p. 67).

Portanto, para um processo de avaliação qualitativo, é necessário que o professor atue por meio de mediações e diálogo constante com os estudantes, alinhando as estratégias para promover uma reflexão crítica sobre o conhecimento e objetivo que se pretende alcançar. Tudo aquilo que o estudante produz tem que ser considerado neste processo.

Assim, uma sequência didática ordenada, articulada e flexível possibilita um acompanhamento equânime do ensino-aprendizagem e do fortalecimento da relação professor x aluno.

# Metodologia da Problematização

O conhecimento neste caminho metodológico insere o estudante como protagonista no processo de produção de conhecimento, apontando caminhos para a observação de um recorte da realidade vivenciada, com isso os sujeitos podem enxergar problemáticas inerentes ao seu contexto social e buscar meios para resolução do problema e transformação social. “A Metodologia da Problematização com o Arco de Magueres constitui um rico caminho para estimular o desenvolvimento de saberes diversos pelos seus participantes” (Colombo; Berbel, 2007, p.124).

A riqueza dessa metodologia está em suas características e etapas, mobilizadoras de diferentes habilidades intelectuais dos sujeitos, demandando, no entanto, disposição e esforços pelos que a desenvolvem no sentido de seguir sistematizadamente a sua orientação básica, para alcançar os resultados educativos pretendidos (Colombo; Berbel, 2007, p.124).

Desta forma, a Metodologia da Problematização com o Arco de Magueres inicia-se com a realidade existente, notada por diferentes aspectos, possibilita, tanto para o estudante como ao pesquisador, compreender, de fato, os problemas relacionados ao contexto analisado. Para Prado et. al (2012, p.173) trata-se de uma proposta “capaz de orientar a prática pedagógica de um educador preocupado com o desenvolvimento de seus alunos e com sua autonomia intelectual, visando o pensamento crítico e criativo, além da preparação para uma atuação política”.

Nesse percurso, o professor ou orientador assume um papel importante na condução metodológica do processo e não como fonte central de informação ou de decisão das condutas, a cada momento. O aluno ou o orientando em pesquisa é quem deve aprender e desenvolver-se, sob a condução do professor ou orientador. Isso requer do professor, que elege essa metodologia para o trabalho com seus alunos, uma intencionalidade clara e persistente, no sentido da formação, muito mais que da informação, que sempre se faz presente (Berbel, 2012, p.118).

Na pedagogia da problematização parte-se do pressuposto que, em um ambiente de mudanças instantâneas, os fatores principais não são os conhecimentos, ideias e comportamentos adequados esperados, mas sim a capacidade do estudante de participar como ator da transformação social, detectando problemas e apontando soluções criativas e autorais (Bordenave, 1989).



A esquematização do Arco acontece da seguinte forma, como se expressa na Figura 1. Figura 1. Organização do Arco de Maguerez.



Fonte: Adaptado de Colombo e Berbel (2007).

**Observação da realidade (problema):** Ao utilizar-se a MP com o Arco de Maguerez, primeiramente, busca-se fazer um recorte da realidade na qual se deseja observar e aprofundar, e a partir disso, iniciar o processo de análise por meio das cinco etapas do Arco (Colombo; Berbel, 2007).

A primeira etapa é a **Observação da Realidade social**, concreta, pelos alunos, a partir de um tema ou unidade de estudo. Os alunos são orientados pelo professor a olhar atentamente e registrar sistematizadamente o que perceberem sobre a parcela da realidade em que aquele tema está sendo vivido ou acontecendo, podendo para isso serem dirigidos por questões gerais que ajudem a focalizar e não fugir do tema (Berbel, 1998, p. 142).

Segundo Berbel (1998) essa observação possibilita aos estudantes identificar dificuldades, carências e discrepâncias de diversas ordens, que serão problematizadas. O problema poderá ser dimensionado para toda a turma estudar, ou ser dividido em vários problemas que serão distribuídos para grupos menores realizarem. “As discussões entre os componentes do grupo e com o professor ajudarão na redação do problema, como uma síntese desta etapa e que passará a ser a referência para todas as outras etapas do estudo” (Berbel, 1998, p. 142).

**Pontos-chave:** para o estabelecimento desses pontos, é necessária uma reflexão inicial sobre o problema para uma melhor compreensão, sendo assim, a identificação de fatores adjuntos ao problema, como o que estaria provocando a existência do fato, naquele recorte da realidade existente (Colombo; Berbel, 2007).



Neste momento os alunos, com as informações que dispõem, passam a perceber que os problemas de ordem social (os da educação, da atenção à saúde, da cultura, das relações sociais etc.) são complexos e geralmente multideterminados. Continuando as reflexões, deverão se perguntar sobre os possíveis determinantes maiores do problema, que abrangem as próprias causas já identificadas. Agora, os alunos percebem que existem variáveis menos diretas, menos evidentes, mais distantes, mas que interferem na existência daquele problema em estudo (Berbel, 1998, p. 143).

Nesse caminho, Colombo e Berbel (2007) informam que nesta etapa deve-se eleger os critérios, ou seja, aspectos mais específicos que serão estudados na etapa posterior para buscar o esclarecimento ou solução do problema. Após a definição dos pontos-chave, os estudantes registram toda essa reflexão inerente as possibilidades de explicação da existência do problema.

“Os pontos-chave podem ser expressos por meio de questões básicas que se apresentam para o estudo, afirmações fundamentais sobre aspectos do problema, um conjunto de tópicos a serem investigados, ou outras formas” (Colombo; Berbel, 2007, p.133).

**Teorização:** Para Colombo e Berbel (2007) esta etapa é o momento de aprofundamento dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre a problemática, levantados nos Pontos-chave. Dessa forma, a investigação vai partir para sua materialização, considerando os pontos elencados para esclarecimento do problema. “A etapa permite construir respostas apoiadas na literatura, por meio de informações de especialistas, pesquisas de cunho histórico, técnico e científico e também, por informações de pessoas que vivem o problema” (Colombo; Berbel, 2007, p.134).

Berbel (1998) ressalta que nesse momento os estudantes podem se articular da seguinte forma:

Os alunos se organizam tecnicamente para buscar as informações que necessitam sobre o problema, onde quer que elas se encontrem, dentro de cada ponto - chave já definido. Vão à biblioteca buscar livros, revistas especializadas, pesquisas já realizadas, jornais, atas de congressos etc.; vão consultar especialistas sobre o assunto; vão observar o fenômeno ocorrendo; aplicam questionários para obter informações de várias ordens (quantitativas ou qualitativas); assistem palestras e aulas quando oportunas etc... (Berbel, 1998, p.143).

Nesse movimento, os estudantes têm a possibilidade de confrontar o estudo elaborado com as conjecturas iniciais, examinando se foram constatadas, contrariadas ou nem consideradas na Teorização. Sobretudo, conferem se existem relações entre as informações, para que se chegue à conclusão destas, tendo em vista o problema investigado (Colombo; Berbel, 2007).

**Hipóteses de solução:** “Todo o estudo realizado deverá fornecer elementos para os alunos, crítica e criativamente, elaborarem as possíveis soluções. O que precisa acontecer para que o problema seja solucionado? O que precisa ser providenciado? O que pode realmente ser feito?” (Berbel, 1998, p.144).

Ao registrar todas as hipóteses de solução – para todas as instâncias com ele [o problema] envolvidas –, os participantes devem explicar e ou argumentar o sentido das mesmas. Nesse momento, os participantes são capazes de projetarem ideias que poderão vir a se transformar em ações concretas para solucionar ou dar passos no caminho da solução para o problema estudado (Colombo; Berbel, 2007, p.135).

Conforme Colombo e Berbel (2007) esta quarta etapa, é essencial a estimulação da criatividade para superação de conhecimentos e ações anteriores que busquem a transformação da realidade estudada. As hipóteses de solução poderão abranger diferentes formas ou modos de intervenção.

**Aplicação à realidade:** “Nessa etapa, os participantes analisam a aplicabilidade das hipóteses, as que poderão vir a ser transformadas em ações concretas na realidade de onde foi extraído o problema (Colombo; Berbel, 2007, p.136).

O escopo maior desta etapa é promover uma mudança, mesmo que pequena, na parcela da realidade estudada, por meio de planejamento e ações que os estudantes construíram nas hipóteses de solução, com o intuito executarem ou encaminharem essas possibilidades, ou seja, os indivíduos desenvolvem um compromisso social com a realidade investigada (Colombo; Berbel, 2007).

Portanto, o Arco de Maguerez se direciona “com o sentido especial de levar os alunos a exercitarem a cadeia dialética de ação - reflexão - ação, ou dito de outra maneira, a relação prática - teoria - prática, tendo como ponto de partida e de chegada do processo de ensino e aprendizagem, a realidade social” (Berbel, 1998, p.144).

## A Educação Física e as Dimensões do Conhecimento

As práticas corporais (brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura) representadas pelas unidades temáticas, dialogam para que os discentes sejam provocados a pensar criticamente sobre as práticas, com o intuito de aprofundar seus conhecimentos e potencialidades corporais (Brasil, 2017).

“Cada conjunto de práticas corporais (jogos e brincadeiras, danças, lutas, ginásticas, esportes e atividades corporais de aventura) apresenta especificidades de produção da linguagem corporal e de valores e sentidos atribuídos às suas práticas” (Brasil, 2017.p.495). As diversas possibilidades de experimentação e significação dessas práticas são objeto de ensino-aprendizagem da Educação Física Escolar.

As dimensões do conhecimento, que versam sobre as representações que permeiam as práticas corporais e expandem as possibilidades de aprendizagem por intermédio de um processo formativo e contextualizado. Conforme a BNCC, as dimensões indicadas para as aulas de Educação Física são: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário (Darido, et al. 2018; Brasil, 2017).

A respeito dessas dimensões do conhecimento, a BNCC (2017) traz, respectivamente, as seguintes ponderações:

**Experimentação:** faz referência ao campo do conhecimento que se ocasiona pela experiência e vivência das práticas corporais, por meio da cultura corporal de movimento. São conhecimentos construídos historicamente que não podem ser assimilados sem perpassar pela vivência corporal. É uma possibilidade ímpar para a aprendizagem das manifestações culturais que são tematizadas pela Educação Física, e uma forma dos estudantes se perceberem como sujeitos no processo de formação e construção do conhecimento (Brasil, 2017).

**Uso e apropriação:** relaciona-se aos conhecimentos que permitem condições dos discentes realizarem com autonomia certa prática corporal. Além disso, dialoga com o mesmo conhecimento construído pela experimentação (saber fazer), porém vai adiante nas questões de potencializar fora da escola essas práticas da cultura corporal de movimento, tanto no âmbito do lazer quanto da saúde (Brasil, 2017).

**Fruição:** atribui-se a visão estética das experimentações sensíveis proporcionadas pelas práticas corporais vivenciadas, bem como da gama de práticas advindas de diferentes épocas, grupos e lugares. Essa dimensão vincula-se à conhecimentos que permitem a realização de determinada prática ou apreciá-las quando realizadas por grupos distintos (Brasil, 2017).



**Reflexão sobre a ação:** sua referência advém dos conhecimentos assimilados na observação e análise das experimentações corporais próprias e aquelas realizadas por outrem, indo além de uma reflexão automática. É, em sua essência, uma ação de intencionalidade, dirigido a estabelecer e aplicar meios de observação e análise para: “(a) resolver desafios peculiares à prática realizada; (b) apreender novas modalidades; e (c) adequar as práticas aos interesses e às possibilidades próprios e aos das pessoas com quem compartilha a sua realização” (Brasil, 2017, p. 221).

**Construção de valores:** são os conhecimentos construídos nas discussões e experimentações na contextualização da tematização das práticas corporais, que contribuem para a aprendizagem de valores e normas imanentes a uma sociedade democrática e ao exercício da cidadania (Brasil, 2017).

**Análise:** vincula-se aos conceitos indispensáveis para compreender as peculiaridades e o funcionamento das práticas corporais (saber sobre), abarcando conhecimentos sobre a classificação de determinada temática, a organização tática de um referido esporte, os efeitos corporais de um exercício no aprimoramento das capacidades físicas, entre outros (Brasil, 2017).

**Compreensão:** está atrelada também ao conhecimento conceitual, mas refere-se mais diretamente a elucidação da inserção das práticas corporais em um contexto sociocultural, abarcando saberes para a compreensão do lugar dessas práticas no mundo. No geral, possibilita “interpretar as manifestações da cultura corporal de movimento em relação às dimensões éticas e estéticas, à época e à sociedade que as gerou e as modificou, às razões da sua produção e transformação e à vinculação local, nacional e global” (Brasil, 2017, p. 221-222).

**Protagonismo comunitário:** relaciona-se às atitudes e conhecimentos que os estudantes necessitam para a participação ativa, confiante e autoral nas decisões orientadas à democratização do acesso dos indivíduos às práticas corporais, considerando os valores da convivência social. Ademais, possibilita a reflexão sobre as possibilidades dos estudantes e comunidade sobre o acesso das temáticas corporais na região em que moram, dos espaços e recursos disponíveis para a materialização da cultura corporal de movimento (Brasil, 2017).

Importante ressaltar que não existe hierarquização dessas dimensões, nem um ordenamento para a efetivação do desenvolvimento no ambiente didático. Cada umas das dimensões determinam diferentes concepções e graus de complexidade para tornarem-se significativas e relevantes (Brasil, 2017).

As especificidades dos conhecimentos e das vivências inerentes à Educação Física, é de grande valia que as dimensões sejam sempre abordadas de forma integrada com as demais, considerando a natureza vivencial, experiencial e subjetiva. Deste modo, evitando operacionalizar essas dimensões de modo fragmentado, isolado e/ou sobreposto (Brasil, 2017).



# Eixo temático Brincadeiras e Jogos

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA

### 1º MOMENTO

**Público-alvo:** Estudantes do 1º Semestre/EMI

**Tempo:** 1h30

**Materiais:** Problema impresso; celulares com internet e acesso à biblioteca.

### Objetivo Geral:

Compreender a importância cultural das brincadeiras e jogos no contexto de formação integral do ser humano.

### Aspectos conceituais/Factuais:

Entender a importância das brincadeiras e jogos como elementos de cultura de diferentes povos e localidades.

### Aspectos Atitudinais:

Contribuir para a transformação da realidade social; promover valores como: cooperação, respeito e justiça.



### Aspectos Procedimentais/Metodologia

#### 1ºMomento:

Os estudantes serão posicionados em círculo e, de forma dialógica, serão questionados sobre suas concepções sobre o tema da aula.

#### 2ºMomento:

#### Problematização

As brincadeiras e jogos despertam, de forma lúdica, sensações e aprendizagens importantes para o desenvolvimento do ser humano, tanto no contexto cultural como corporal. A utilização exacerbada de tecnologias tem contribuído para uma diminuição dessas práticas no público jovem. Sendo assim, como resgatar essa temática cultural no âmbito escolar e quais culturas devem ser consideradas mais importantes? Quais possibilidades de brincadeiras e jogos podem fazer parte do contexto educacional?

#### Análise do problema:



Fonte: Colombo e Berbel (2007).



Os estudantes deverão se dividir em 5 (cinco) grupos para debater qual será o ponto de vista a ser abordado sobre o problema.

De forma colaborativa, irão se organizar para percorrer as fases do “Arco de Magueréz”. Os estudantes terão autonomia para escolher as fontes de pesquisa, porém o professor também disponibilizará artigos relacionados à temática.

**3º Momento:**

Apresentação dos grupos sobre as soluções e possíveis aplicações à realidade, com interação do professor e dos demais grupos.

**Fechamento:**

Diálogo final com os estudantes sobre a importância da valorização do patrimônio cultural lúdico de diferentes etnias e lugares.

Feedback dos estudantes em relação a metodologia aplicada na aula bem como os conhecimentos abordados.

**Avaliação:**

Avaliação formativa, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, considerando a participação, produção e autonomia dos estudantes.

# Eixo temático Brincadeiras e Jogos

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA

### 2º MOMENTO

**Público-alvo:** Estudantes do 1º Semestre/EMI

**Tempo:** 1h30

**Materiais:** Paraquedas cooperativo, elásticos, arcos, fita crepe e pernas de pau.

#### **Objetivo Geral:**

Compreender a importância cultural das brincadeiras e jogos no contexto de formação integral do ser humano.

#### **Aspectos conceituais/Factuais:**

Entender a importância das brincadeiras e jogos como elementos de cultura de diferentes povos e localidades.

#### **Aspectos Atitudinais:**

Contribuir para a transformação da realidade social; promover valores como: cooperação, respeito e justiça.



## Aspectos Procedimentais/Metodologia

### 1ºMomento:

Os estudantes serão posicionados em círculo na quadra ou em alguma área externa. Em seguida, alguns conceitos trabalhados na aula anterior sobre a importância do respeito e a valorização de diferentes tipos de brincadeiras e jogos de culturas distintas serão reforçados.

### 2ºMomento:

## Experimentação

**Rua e Avenida (pega-pega):** Escolher duas pessoas (uma pra ser o “pegador” e a outra o “pegado”) as outras são os obstáculos. Formar várias fileiras horizontais e verticais com as pessoas “obstáculos” com braços esticados como “Jesus”. Inicia-se um “pega-pega” por entre as pessoas “obstáculos”, de forma que os mesmos não podem ser encostados. O pegador tem o poder de mudar a posição das pessoas “obstáculos” falando RUA ou AVENIDA. Quando o pegador disser RUA, todos os obstáculos se viram automaticamente para a direita, mantendo os braços esticados e, desta forma irão fazer a fileira na vertical. Isso irá dificultar o pega-pega!

**“Ua tatá, ua tatá”:** Todos em roda cantam, fazendo os seguintes movimentos: na parte da letra em que diz “Ua tatá, ua tatá”, cada participante bate de leve três vezes as duas mãos na coxa do companheiro que estiver do seu lado direito. Ao cantar “Guli, guli, guli, guli”, estala os dedos perto do vizinho da esquerda, colocando uma mão sobre a cabeça dele e a outra embaixo do queixo. No “Ua tatá” volta a bater na coxa do companheiro da direita. Deve-se cantar e fazer os gestos duas vezes. Na parte do “Auê, auê”, todos os brincantes erguem os braços, balançando para os lados. Na segunda parte da música, “Aram, sam, sam”, todos os movimentos serão invertidos e haverá uma pequena variação na letra. No lugar de “Ua tatá”, se dirá “Aram, sam, sam”, e as mãos vão bater na coxa do colega do lado esquerdo, e “Guli, guli” será feito na cabeça do colega da direita. A brincadeira pode ser executada variando o andamento, do mais lento para o mais rápido.

<https://www.youtube.com/watch?v=8QZwhKDWPvg>



**Paraquedas cooperativo:** é importante deixar os estudantes interagirem com o paraquedas, visualizar as possíveis reações e se irá surgir alguma forma de experimentação da brincadeira partindo deles. Em seguida, será utilizado alguns comandos para que os estudantes conheçam algumas formas de manifestação dessa prática corporal, como: troca de lugares referentes às cores, letra do nome, meses do ano. Além disso, trabalhar músicas com o paraquedas, visando o resgate das cantigas de roda.

**João bobo:** Em trios, um estudante deverá ficar no meio com os braços cruzados e os outros dois deverão empurrar o do meio como se fosse um pêndulo.

**Troca de lugares:** Em duplas, os estudantes deverão ficar um de frente para o outro, em seguida deverão saltar e cair no lugar que o outro estava ocupando. Variações: Saltar com apoio das duas mãos, uma mão, sem as mãos, com um dos pés, para a esquerda ou direita.

**Amarelinha Africana:** Um jogador se posiciona em frente à extremidade esquerda dos quadrados e inicia saltando com um pé em cada quadrado (primeira fileira). Na sequência, desloca-se lateralmente para a esquerda e retorna ao ponto de partida, saltando sempre para o quadrado livre na lateral e mantendo um pé em cada quadrado. Ao retornar aos primeiros quadrados nos quais saltou, o jogador salta nos quadrados da fileira da frente (segunda fileira) e realiza as mesmas movimentações de deslocamento. Assim, segue essa dinâmica, deslocando-se, então, para a terceira e a quarta fileira e, assim, terminando o jogo. Vale ressaltar que cada salto de deslocamento deve ocorrer na marcação mais forte da música (ou do ritmo) de acompanhamento.

**Deixar um tempo para que os estudantes experimentem outras brincadeiras antigas, como: perna de pau, bambolês, pula elástico, Bets, e outros.**

### **3º Momento:**

Diálogo final com os estudantes sobre a importância da valorização do patrimônio cultural lúdico de diferentes etnias e lugares.

Feedback dos estudantes em relação a metodologia aplicada na aula, bem como os conhecimentos abordados.

### **Avaliação:**

Avaliação formativa, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, considerando a participação, produção e autonomia dos estudantes.



# Eixo temático Esportes



## SEQUÊNCIA DIDÁTICA

### 1º MOMENTO

**Público-alvo:** Estudantes do 1º Semestre/EMI

**Tempo:** 1h30

**Materiais:** Problema impresso, celular com internet e acesso à biblioteca.

### Objetivo Geral:

Reconhecer que existem práticas esportivas que são desdenhadas, mas que são importantes para o contexto cultural escolar e para formação humana.

### Aspectos conceituais:

Entender a importância dos esportes diversificados como elementos de cultura, e que são necessários no contexto educacional.



**Aspectos Atitudinais:**

Contribuir para a transformação da realidade social; Valorização das práticas corporais de diferentes culturas; promoção de valores como: cooperação, respeito e justiça.

**Aspectos Procedimentais/Metodologia****1º Momento:**

Os estudantes serão posicionados em círculo e, de forma dialógica, serão questionados sobre suas concepções sobre o tema da aula.

**2º Momento:****Problematização**

É bastante comum que na escola sejam trabalhos esportes mais conhecidos, como: basquete, futsal, voleibol e handebol. Por vezes, somente esses são disponibilizados aos estudantes, causando uma limitação nos conhecimentos referentes à temática. Nesse sentido, como fomentar a participação e a integração de esportes diversificados na escola? Quais esportes podem ser inseridos na escola? Existem esportes dominantes no contexto educacional? Como superar as práticas habituais na escola e inserir uma cultura corporal que valorize as diversas possibilidades de esportes?



Fonte: Berbel e Colombo (2007).

Os estudantes deverão se dividir em 5 (cinco) grupos para debater qual será o ponto de vista a ser abordado sobre o problema.

De forma colaborativa, irão se organizar para percorrer as fases do “Arco de Magueréz”. Os estudantes terão autonomia para escolher as fontes de pesquisa, porém o professor também disponibilizará artigos relacionados à temática.

**3º Momento:**

Apresentação dos grupos sobre as soluções e possíveis aplicações à realidade, com interação do professor e dos demais grupos.

**Fechamento:**

Diálogo final com os estudantes sobre a importância da valorização do patrimônio cultural lúdico de diferentes etnias e lugares.

Feedback dos estudantes em relação a metodologia aplicada na aula, bem como os conhecimentos abordados.

**Avaliação:**

Avaliação formativa, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, considerando a participação, produção e autonomia dos estudantes.

# Sequência Didática



## 2º MOMENTO

**Tema:** Tapembol-Um esporte para todos.

**Público-alvo:** Estudantes do 1ºSemestre/EMI

**Tempo:** 1h30

**Materiais:** Bola de Tapembol, arcos e coletes.

### **Objetivo Geral:**

Compreender a importância dos esportes diversificados, formais e informais, como elementos culturais transformadores para o respeito à diversidade e valorização das diferentes práticas corporais

### **Aspectos conceituais:**

Conhecer os aspectos técnicos e táticos de um esporte brasileiro diferente dos convencionais.

**Aspectos Atitudinais:**

Contribuir para a transformação da realidade social; promover valores como: cooperação, respeito e justiça.

**Aspectos Procedimentais/Metodologia****1ºMomento:**

Os estudantes serão posicionados em círculo e, de forma dialógica, serão questionados sobre suas concepções sobre o tema da aula.

**2ºMomento:****Experimentação**

**Touchdall:** A atividade consiste na simulação de um jogo parecido com o futebol americano, porém sem contato com o adversário. Os estudantes serão divididos em duas equipes, cada equipe deverá marcar o ponto quando conseguir colocar a bola dentro de um arco que estará no final da quadra do adversário. Porém ao mesmo tempo que coloca a bola no lugar citado, deverá gritar touchdall.

Posteriormente serão liberadas diversas progressões para maior dinâmica do jogo, como: correr quicando a bola, dar alguns passos segurando a bola, entre outros.

**Tapembol:**

Apresentação de um breve histórico sobre o jogo e fundamentos básicos do esporte. Experimentação do esporte como uma possibilidade no âmbito escolar. Para entender um pouco mais do Tapembol, clique nos links abaixo:

<https://efisicafacil.com/2021/04/15/tapembol-jogo-a-partir-de-uma-brincadeira/>  
[https://www.youtube.com/watch?v=He-EuLgGK\\_U&t=99s](https://www.youtube.com/watch?v=He-EuLgGK_U&t=99s)

**3º Momento:**

Diálogo final com os estudantes sobre a importância da valorização de diferentes práticas corporais. Feedback dos estudantes em relação a metodologia aplicada na aula bem como os conhecimentos abordados.

**Avaliação:**

Avaliação formativa, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, considerando a participação, produção e autonomia dos estudantes.

# Eixo temático Ginásticas



## SEQUÊNCIA DIDÁTICA

### 1º MOMENTO

**Público-alvo:** Estudantes do 1ºSemestre/EMI

**Tempo:** 1h30

**Materiais:** Problema impresso, celular com internet e acesso à biblioteca.

**Objetivo Geral:**

Compreender as diferentes modalidades de ginásticas produzidas culturalmente.

**Aspectos conceituais:**

Conhecer os aspectos específicos inerentes aos tipos de ginásticas.



**Aspectos Atitudinais:**

Contribuir para a transformação da realidade social; Valorização das práticas corporais de diferentes culturas; promoção de valores como: cooperação, respeito e justiça social.

**Aspectos Procedimentais/Metodologia****1ºMomento:**

Os estudantes serão posicionados em círculo e, de forma dialógica, serão questionados sobre suas concepções sobre o tema da aula.

**2ºMomento:****Problematização**

Quando visualizamos eventos ginásticos, percebemos a perfeição postural e dos movimentos acrobáticos que são desempenhados. Já no ambiente escolar, esse tipo de atividade parece distante e até mesmo impossível. Dessa forma, como possibilitar esse tipo de atividade nas aulas? Será que existe somente esse tipo de ginástica na atualidade? A Educação Física escolar deve priorizar a performance ou as possibilidades de experimentação dessa temática?

**Análise do problema:**

Fonte: Berbel e Colombo (2007)

Os estudantes deverão se dividir em 5 (cinco) grupos para debater qual será o ponto de vista a ser abordado sobre o problema.

De forma colaborativa, irão se organizar para percorrer as fases do “Arco de Magueréz”. Os estudantes terão autonomia para escolher as fontes de pesquisa, porém o professor indicará sites fidedignos para inseri-los no campo do conhecimento científico.

**3º Momento:**

Apresentação dos grupos sobre as soluções e possíveis aplicações à realidade, com interação do professor e dos demais grupos.

Diálogo final com os estudantes sobre a importância da valorização de diferentes práticas corporais. Feedback dos estudantes em relação a metodologia aplicada na aula bem como os conhecimentos abordados.

**Avaliação:**

Avaliação formativa, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, considerando a participação, produção e autonomia dos estudantes.

# Sequência Didática



## 2º MOMENTO

**Tema:** Ginástica de consciência corporal e Geral.

**Público-alvo:** Estudantes do 1º Semestre/EMI

**Tempo:** 1h30

**Materiais:** Sala com tatame ou colchonetes.

### **Objetivo Geral:**

Compreender as diferentes modalidades de ginásticas produzidas culturalmente.

### **Aspectos conceituais:**

Vivenciar técnicas de mobilidade corporal e circenses.

### **Aspectos Atitudinais:**

Contribuir para a transformação da realidade social; promover valores como: cooperação, respeito e justiça.



## Aspectos Procedimentais/ Metodologia

### 1º Momento:

Os estudantes serão posicionados em círculo e, de forma dialógica, serão questionados sobre suas concepções sobre o tema da aula.

### 2º Momento:

#### Experimentação

**Ginástica geral:** trabalhar movimentos básicos da ginástica, como: ponte, vela, rodante, parada de cabeça, parada de mão, rolamentos. Proporcionar um ambiente de colaboração na qual os estudantes possam buscar soluções e estratégias para desenvolverem os movimentos. Ao término da execução dos movimentos, deverão se juntar e criar uma pirâmide humana, poderão utilizar os movimentos trabalhados para acrescentarem na pirâmide.

**Prática de mobilidade corporal:** Os estudantes irão experimentar diversas possibilidades de técnicas de mobilidade articular (tronco, ombros, quadril, joelhos e cervical) visando à consciência corporal e saúde das articulações.

### 3º Momento:

Diálogo final com os estudantes sobre a importância da valorização de diferentes práticas corporais. Feedback dos estudantes em relação a metodologia aplicada na aula bem como os conhecimentos abordados.

### Avaliação:

Avaliação formativa, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, considerando a participação, produção e autonomia dos estudantes.

# Eixo temático

## Danças



### SEQUÊNCIA DIDÁTICA

#### 1º MOMENTO

**Público-alvo:** Estudantes do 1ºSemestre/EMI

**Tempo:** 1h30

**Materiais:** Problema impresso, celular com internet e acesso à biblioteca.

**Objetivo Geral:**

Compreender a importância da dança, ritmo e expressão corporal para o contexto cultural escolar e formação humana.

**Aspectos conceituais:**

Conhecer diferentes danças, ritmos e expressões corporais como elementos de identidade cultural.

**Aspectos Afetivos:**

Contribuir para a transformação da realidade social; Valorização das práticas corporais de diferentes culturas; promoção de valores como: cooperação, respeito e justiça.



**Aspectos Atitudinais:**

Contribuir para a transformação da realidade social; Valorização das práticas corporais de diferentes culturas; promoção de valores como: cooperação, respeito e justiça.

**Aspectos Procedimentais/Metodologia****1º Momento:**

Os estudantes serão posicionados em círculo e, de forma dialógica, serão questionados sobre suas concepções sobre o tema da aula.

**2º Momento:****Problematização**

As expressões corporais, como a dança, fazem parte da identidade cultural de diferentes povos. Ademais, por meio desses variados ritmos, são produzidos gestos que enriquecem essas práticas. Nesse sentido, como trabalhar essas múltiplas possibilidades de danças e ritmos na escola? Os estudantes podem contribuir com a experimentação e ressignificação dessa temática? Como vivenciar um maior número de danças no contexto escolar?

**Análise do problema:**

Fonte: Berbel e Colombo (2007).



Os estudantes deverão se dividir em 5 (cinco) grupos para debater qual será o ponto de vista a ser abordado sobre o problema.

De forma colaborativa, irão se organizar para percorrer as fases do “Arco de Maguerez”. Os estudantes terão autonomia para escolher as fontes de pesquisa, porém o professor indicará sites fidedignos para inseri-los no campo do conhecimento científico.

### **3º Momento:**

Solicitar que os grupos se organizem para apresentar a hipótese de solução de forma prática para a turma.

Diálogo final com os estudantes sobre a importância da valorização de diferentes práticas corporais. Feedback dos estudantes em relação a metodologia aplicada na aula bem como os conhecimentos abordados.

### **Avaliação:**

Avaliação formativa, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, considerando a participação, produção e autonomia dos estudantes.

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA

### 2º MOMENTO

**Tema:** Dança/expressão corporal

**Público-alvo:** Estudantes do 1ºSemestre/EMI

**Tempo:** 1h30

**Materiais:** Caixa de som e quadra.

#### **Objetivo Geral:**

Compreender a importância da dança, ritmo e expressão corporal para o contexto cultural escolar e formação humana.

#### **Aspectos conceituais:**

Conhecer diferentes danças, ritmos e expressões corporais como elementos de identidade cultural.

#### **Aspectos Atitudinais:**

Contribuir para a transformação da realidade social; Valorização das práticas corporais de diferentes culturas; promoção de valores como: cooperação, respeito e justiça.

### **Aspectos Procedimentais/Metodologia**

#### **1ºMomento:**

Os estudantes serão posicionados em círculo e, de forma dialógica, serão questionados sobre suas concepções sobre o tema da aula.

#### **2ºMomento:**

##### **Experimentação**

Nesse momento, cada grupo deverá apresentar de forma prática a hipótese de solução que apresentaram na aula anterior. Os outros grupos participarão de forma ativa na experimentação. Ao término das apresentações, os grupos deverão avaliar os outros e darem feedbacks em relação às propostas.

#### **3º Momento:**

Apresentação dos grupos sobre as soluções e possíveis aplicações à realidade, com interação do professor e dos demais grupos.

#### **Avaliação:**

Avaliação formativa, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, considerando a participação, produção e autonomia dos estudantes.

# Eixo temático

## Lutas



### SEQUÊNCIA DIDÁTICA

#### 1º MOMENTO

**Tema:** Lutas

**Público-alvo:** Estudantes do 1ºSemestre/EMI

**Tempo:** 1h30

**Materiais:** Problema impresso, celular com internet e acesso à biblioteca.

**Objetivo Geral:**

Compreender a importância das lutas para o contexto cultural escolar e formação humana.

**Aspectos conceituais:**

Conhecer diferentes estilos de lutas como elementos de cultura, e como essas práticas contribuem na formação geral.

**Aspectos Afetivos:**

Contribuir para a transformação da realidade social; Valorização das práticas corporais de diferentes culturas; promoção de valores como: cooperação, respeito e justiça



### Aspectos Procedimentais/Metodologia

#### 1º Momento:

Os estudantes serão posicionados em círculo e, de forma dialógica, serão questionados sobre suas concepções sobre o tema da aula.

#### 2º Momento:

##### Problematização

Diferentes lutas foram produzidas no contexto histórico da humanidade, algumas utilizadas por diferentes povos como atividade lúdica, outras como atos de defesa para guerras, e até mesmo como filosofia de vida. Dessa forma, quais as possibilidades de trabalhar diferentes lutas na escola? Quais tipos de lutas existem? Há lutas melhores que outras? Como diferenciar luta de agressão física? Como a mídia influencia na utilização dessas lutas? Qual a importância cultural dessas práticas?

##### Análise do problema:



Fonte: Berbel e Colombo (2007).

Os estudantes deverão se dividir em 5 (cinco) grupos para debater qual será o ponto de vista a ser abordado sobre o problema.

De forma colaborativa, irão se organizar para percorrer as fases do “Arco de Maguerez”. Os estudantes terão autonomia para escolher as fontes de pesquisa, porém o professor indicará sites fidedignos para inseri-los no campo do conhecimento científico.

### **3º Momento:**

Diálogo final com os estudantes sobre a importância da valorização de diferentes práticas corporais. Feedback dos estudantes em relação a metodologia aplicada na aula bem como os conhecimentos abordados.

### **Avaliação:**

Avaliação formativa, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, considerando a participação, produção e autonomia dos estudantes.

# Sequência Didática



## 2º MOMENTO

**Tema:** Capoeira

**Público-alvo:** Estudantes do 1ºSemestre/EMI

**Tempo:** 1h30

**Materiais:** Sala com tatame, caixa de som ou Berimbau.

### **Objetivo Geral:**

Compreender a importância da capoeira como processo de resistência social e cultural.

### **Aspectos conceituais:**

Conhecer o panorama histórico da capoeira e suas possibilidades de corpo e movimento na formação humana

### **Aspectos Atitudinais:**

Contribuir para a transformação da realidade social; promover valores como: cooperação, respeito e justiça.



## Aspectos Procedimentais/Metodologia

### 1º Momento:

Os estudantes serão posicionados em círculo e, de forma dialógica, serão questionados sobre suas concepções sobre o tema da aula. Será abordado sobre um breve histórico da capoeira.

### 2º Momento:

#### Experimentação

#### Atividade de iniciação:

**Tocar o pé:** Nessa atividade, os estudantes estarão frente a frente. Dessa forma, o objetivo é encostar no pé do outro primeiro. Aquele que conseguir, marca ponto. Será realizado variações da atividade com bola, fitas e balões.

**Capoeira:** Atividade de jinga individual e duplas. Prática de golpes (ataque e defesa) e suas nomenclaturas específicas.

**Golpes:** martelo, queixada, chapa, benção, rasteira em pé, negativa, entre outros...

Ao final, será realizado o jogo de capoeira para que os alunos experimentem a sensação de participar de uma roda de capoeira.

### 3º Momento:

Diálogo final com os estudantes sobre a importância da valorização de diferentes práticas corporais. Feedback dos estudantes em relação a metodologia aplicada na aula bem como os conhecimentos abordados.

### Avaliação:

Avaliação formativa, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, considerando a participação, produção e autonomia dos estudantes.



# Eixo temático Práticas corporais de aventura



## SEQUÊNCIA DIDÁTICA

### 1º MOMENTO

**Tema:** Práticas corporais de aventura

**Público-alvo:** Estudantes do 1ºSemestre/EMI

**Tempo:** 1h30

**Materiais:** Problema impresso, celular com internet e acesso à biblioteca.

**Objetivo Geral:**

Compreender as possibilidades de práticas corporais de aventura na natureza e urbanas.

**Aspectos conceituais:**

Conhecer diferentes possibilidades de práticas de aventura para a aprimoração de gestos e movimentos específicos.

**Aspectos Afetivos:**

Contribuir para a transformação da realidade social; Valorização das práticas corporais de diferentes culturas; promoção de valores como: cooperação, respeito e justiça.



### Aspectos Procedimentais/Metodologia

#### 1º Momento:

Os estudantes serão posicionados em círculo e, de forma dialógica, serão questionados sobre suas concepções sobre o tema da aula.

#### 2º Momento:

##### Problematização

As práticas corporais de aventura despertam o sentimento de desafio e, com isso, estimula o indivíduo a superar suas limitações e transpor obstáculos. Nesse sentido, como os estudantes podem ter acesso a essas práticas na escola? O que são práticas de aventura? Quais os tipos e modalidades existentes? Seria viável adaptar uma prática corporal dessa magnitude no ambiente escolar, e qual poderia ser adaptada? A escola e os profissionais da instituição compreenderão a realização dessa prática ou haverá críticas? Como lidar com a prevenção dos riscos em relação à essa temática?

#### Análise do problema:



Fonte: Colombo e Berbel (2007).

Os estudantes deverão se dividir em 5 (cinco) grupos para debater qual será o ponto de vista a ser abordado sobre o problema.

De forma colaborativa, irão se organizar para percorrer as fases do “Arco de Maguerez”. Os estudantes terão autonomia para escolher as fontes de pesquisa, porém o professor indicará sites fidedignos para inseri-los no campo do conhecimento científico.

### **3º Momento:**

Diálogo final com os estudantes sobre a importância da valorização de diferentes práticas corporais. Feedback dos estudantes em relação a metodologia aplicada na aula bem como os conhecimentos abordados.

### **Avaliação:**

Avaliação formativa, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, considerando a participação, produção e autonomia dos estudantes.

# Sequência Didática



## 2º MOMENTO

**Tema:** Parkour e Slackline.

**Público-alvo:** Estudantes do 1º Semestre/EMI

**Tempo:** 1h30

**Materiais:**

### **Objetivo Geral:**

Compreender as possibilidades de práticas corporais de aventura na natureza e urbanas.

### **Aspectos conceituais:**

Experimentar uma prática corporal de aventura adaptada para o ambiente escolar, possibilitando que o indivíduo tenha possibilidade de ressignificá-la fora da escola.

### **Aspectos Atitudinais:**

Contribuir para a transformação da realidade social; promover valores como: cooperação, respeito e justiça.



### **Aspectos Procedimentais/Metodologia**

#### **1ºMomento:**

Os estudantes serão posicionados em círculo e, de forma dialógica, serão questionados sobre suas concepções sobre o tema da aula.

#### **2ºMomento:**

##### **Experimentação**

Elaboração de uma corrida de aventura na área externa do campus. Haverá a inserção de obstáculo para rastejar, pular, equilibrar, piscina com lona e demais possibilidades de adaptações que o ambiente permitir.

#### **3º Momento:**

Diálogo final com os estudantes sobre a importância da valorização de diferentes práticas corporais. Feedback dos estudantes em relação a metodologia aplicada na aula bem como os conhecimentos abordados.

#### **Avaliação:**

Avaliação formativa, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, considerando a participação, produção e autonomia dos estudantes.

# Sequência Didática



## 2º MOMENTO

**Tema:** Parkour e Slackline.

**Público-alvo:** Estudantes do 1ºSemestre/EMI **Tempo:** 1h30

**Materiais:** Slackline (fita de equilíbrio) e materiais que possam servir de obstáculos como cones, elevações, buracos, entre outros.

### **Objetivo Geral:**

Compreender as possibilidades de práticas corporais de aventura na natureza e urbanas.

### **Aspectos conceituais:**

Experimentar uma prática corporal de aventura adaptada para o ambiente escolar, possibilitando que o indivíduo tenha possibilidade de ressignificá-la fora da escola.

### **Aspectos Atitudinais:**

Contribuir para a transformação da realidade social; promover valores como: cooperação, respeito e justiça.



### **Aspectos Procedimentais/Metodologia**

#### **1ºMomento:**

Os estudantes serão posicionados em círculo e, de forma dialógica, serão questionados sobre suas concepções sobre o tema da aula.

#### **2ºMomento:**

### **Experimentação**

**Parkour:** Trabalhar movimentos básicos com os estudantes utilizados no desempenho do Parkour, como: saltos laterais, frontais e para trás. Combinações de rolamentos e saltos. Giros com rolamentos e saltos.

**Slackline:** Possibilitar que os estudantes experimentem a prática do Slackline na escola, inicialmente com o auxílio do professor, passando pela de fita de equilíbrio de diferentes formas: frente, lateral e de costas. Em seguida, proporcionar um momento para que se desafiem e busquem estratégias para se manterem equilibrados e se deslocarem por uma distância maior.

#### **3º Momento:**

Diálogo final com os estudantes sobre a importância da valorização de diferentes práticas corporais. Feedback dos estudantes em relação a metodologia aplicada na aula bem como os conhecimentos abordados.

#### **Avaliação:**

Avaliação formativa, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, considerando a participação, produção e autonomia dos estudantes.

# Referências

- BERBEL, N. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**, v.2, n.2, 1998.
- BERBEL, N. A. N. A Metodologia da Problematização em três versões no contexto da didática e da formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 12, núm. 35, 2012, pp. 103-120.
- BORDENAVE, J. E. D. **Alguns fatores pedagógicos**. 1989. Disponível em: <http://www.fo.usp.br/wp-content/uploads/EALguns.pdf>. Acesso em: 24 setembro. 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf) Acesso em: 20 de abr. 2023.
- COLOMBO, A. A.; BERBEL, N. A. N. A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 28, n. 2, p. 121-146, 2007.
- DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados**. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 51-75, v. 16. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41549/1/01d19t03.pdf>. Acesso em: 11 de novembro de 2022.
- HOFFMANN, Jussara M.L. **Avaliação: mito e desafio- uma perspectiva construtivista**. Educação e Realidade, Porto Alegre, 1991.
- PRADO, Marta Lenise do et al. Arco de Charles Maguerez: refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais de saúde. **Escola Anna Nery** [online]. 2012, v. 16, n. 1 [Acessado 24 setembro 2022], pp. 172-177. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-81452012000100023>. Acesso em: 27/07/2022.
- SIMÃO, Kátia de Mello. **Proposta de sequência didática para o ensino de responsabilidade social em cursos técnicos**, 2014. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação Ensino de Ciências e Matemática. Disponível em: [http://www1.pucminas.br/imagedb/documento/DOC\\_DSC\\_NOME\\_ARQUI20150311140808.pdf](http://www1.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20150311140808.pdf). Acesso em 09 de novembro de 2022.
- ZABALA, Antoni. (1998). **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre, RS: Artmed.