



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
CAMPUS DE SÃO CARLOS – SP
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM
REDE NACIONAL – PROEF

PAOLA AMORIM BRANQUINHO

**EDUCAÇÃO FÍSICA QUE NÃO ESCOLHE,
ACOLHE:** pedagogia engajada para a diversidade

SÃO CARLOS – SÃO PAULO
2025

Branquinho, Paola Amorim

Educação Física que não escolhe, acolhe: pedagogia
engajada para a diversidade / Paola Amorim Branquinho
-- 2025.
224f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São
Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Osmar Moreira de Souza Junior
Banca Examinadora: Glauco Nunes Souto Ramos, Ileana
Wenetz
Bibliografia

1. Educação Física. 2. Pedagogia engajada. 3.
Diversidade. I. Branquinho, Paola Amorim. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Paola Amorim Branquinho, realizada em 21/02/2025.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior (UFSCar)

Prof. Dr. Glauco Nunes Souto Ramos (UFSCar)

Profa. Dra. Ileana Wenez (UFES)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional.

PAOLA AMORIM BRANQUINHO

EDUCAÇÃO FÍSICA QUE NÃO ESCOLHE, ACOLHE: pedagogia engajada para a diversidade

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da ProEF da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior

Data da defesa: ___/___/___

Membros componentes da Banca Examinadora:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Osmar
Moreira de Souza Júnior
UFSCar

Membro Titular: Prof Dr. Glauco Nunes Souto Ramos
UFSCar

Membro Titular: Profa Dra Ileana Wenez
UFES

Local: Universidade Federal de São Carlos
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
UFSCar - Campus São Carlos-SP



DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os que me ajudaram ao longo desta caminhada.
As minhas filhas, a minha razão de viver.

Não há exemplo maior de dedicação do que o da nossa família. À minha querida família, meus pais, irmãos, meu companheiro Ricardo, tios, sobrinhos que tanto admiro, dedico o resultado do esforço realizado ao longo deste percurso.

Dedico este trabalho aos meus colegas de curso, que assim como eu encerram uma desafiadora etapa da vida acadêmica.

Ao meu orientador, Dr Osmar Moreira de Souza Junior sem o qual não teria conseguido concluir esta difícil tarefa.

Dedico este trabalho a quem colaborou diretamente comigo: Meus alunos(as), e toda a comunidade escolar sem o(a) qual eu não teria concluído este projeto.

Dedico este trabalho a todos aqueles a quem esta pesquisa possa ajudar de alguma forma.



AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus e aos Seus Divinos Orixás por ter me dado as condições de chegar até aqui através dos caminhos da fé, do amor, do conhecimento, da justiça, da lei, da geração e da evolução.

À todos e todas que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização desta dissertação de mestrado entendendo, muitas vezes, minhas ausências e sumiços.

Agradeço à minha mãe e meu pai pelo dom da vida e por toda a educação que me propiciaram ao longo de minha existência, muitas vezes passando dificuldades para poder me oferecer as melhores condições.

Agradeço ao meu companheiro Ricardo e as minhas filhas Maria Luíza e Lavínia pelo amor incondicional, a compreensão, a paciência e o apoio em todos os momentos, especialmente quando precisei ficar ausente. Amo vocês!

Agradeço a minha sogra Edna e meus irmãos Bruno e Veruska e meus tios Orlando, Marta e Deborah por sempre me incentivar e me apoiar em todas as etapas da minha vida

Ao meu orientador, o Prof Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior, por toda a gentileza, sensibilidade, paciência e cuidado ao me orientar, especialmente nos momentos mais difíceis. Sua inspiração me transformou em uma nova professora, pois sutilmente foi me conduzindo para algo muito maior do que qualquer pesquisa ou dissertação possa constituir. Graças a você pude compreender melhor o que é uma escuta atenta e amorosa, como nos ensina nosso grande mestre inspirador Paulo Freire.

Agradeço, com muita alegria no coração, ao professor Dr. Glauco Nunes Souto Ramos e à professora Dra. Ileana Wenzel que compuseram a banca examinadora. O carinho dispensado, o majestoso conhecimento compartilhado e as

elucidativas colocações e orientações não só contribuíram para essa dissertação, como também para minha vida. Hoje me orgulho profundamente por ter construído esse trabalho de forma colaborativa.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), a todo o corpo docente, e demais envolvidos(as) que com muito esforço, dedicação e um olhar para o futuro proporcionaram a nós, simples professores da educação básica, a oportunidade de adentrarmos o fantástico mundo da pesquisa.

Agradeço, em especial, aos professores e professoras, doutores e doutoras do ProEF UFSCar, Osmar Moreira de Souza Júnior, Glauco Nunes Souto Ramos, Daniela Godoi Jacomassi e Fábio Ricardo Mizuno Lemos pela condução humanizada, respeitosa e amorosa em disciplinas, pesquisas e outros aspectos de minha formação.

Aos professores e professoras, doutores e doutoras da UNESP Rio Claro, Fernanda Moreto Impolcetto, Flávio Soares Alves, e Daniela Bento Soares, pelo suporte e conhecimentos oportunizados nas disciplinas e estudos.

Aos meus colegas e minhas colegas da turma quatro do ProEF, agradeço a amizade, o companheirismo e o apoio mútuo durante essa jornada. As experiências compartilhadas e o aprendizado colaborativo enriqueceram imensamente minha trajetória, bem como as risadas e memórias construídas que deixaram um rastro inesquecível de afeto e companheirismo.

As minhas amigas da prefeitura Thaís, Juliana, Letícia, Simone, Camila e Edna pelo incentivo e apoio nessa jornada.

Agradeço imensamente a todos(as) profissionais da escola que contribuíram para a realização dessa pesquisa, em especial a diretora Marcia e o Vice Aluísio, aos professores Angélica, Vanessa, Marta, Simone, Débora, Mestre Chocolate e a Professora Luana Paula, a coordenadora Ana Paula, a orientadora educacional Luiza, aos Inspetores Leonardo que concordaram e contribuíram com todas as mudanças que realizamos na rotina escolar para que as ideias deste projeto pudessem avançar para além da pesquisa.

Aos queridos e queridas estudantes do 8º ano, que se dedicaram sobremaneira ao projeto, mas que, acima de tudo, me emocionaram, me ensinaram e me mostraram a grandeza que possuem os caminhos para construção de uma

comunidade de aprendizagem. Essa turma ficará eternamente marcada em meu coração. E aqui me faltam palavras e sobram lágrimas de alegria para que entendam o amor que tenho por cada um e cada uma.

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF.

O presente trabalho foi realizado com apoio e financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior – Brasil(CAPES).



EPÍGRAFE

“...Mas enquanto houver amor, eu mudarei o curso da vida
Farei um altar pra comunhão
Nele, eu serei um com o mundo até ver
O ponto da emancipação
Porque eu descobri o segredo que me faz humano
Já não está mais perdido o elo
O amor é o segredo de tudo
E eu pinto tudo em AmarElo”
(Pastor Henrique Vieira, 2019- trecho da música Principia)

BRANQUINHO, Paola Amorim. **Educação Física que não escolhe, acolhe:** pedagogia engajada para a diversidade. Orientador: Osmar Moreira de Souza Júnior. 2025. Número de volumes ou folhas. Dissertação (Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional) – Universidade Federal de São Carlos, Instituição de ensino superior, São Carlos, 2025.

RESUMO

O ambiente escolar deveria ser um espaço de pluralidade e diversidade, refletindo as múltiplas experiências dos indivíduos, entretanto alguns grupos, ainda enfrentam grandes desafios, incluindo intolerância, discriminação e preconceito. A Educação Física, historicamente, segregou muitas pessoas, seja por questões físicas, de gênero, etnia, de mobilidade, entre outras, excluindo-as da sua prática por almejar corpos saudáveis e fortes. No entanto, assim como o contexto histórico, a Educação Física também foi se modificando na perspectiva de se adaptar a essa mudança, que hoje exige incluir "todos" em suas práticas. Ao longo das últimas décadas começou a passar por transformações, na medida em que se tornou um espaço mais acolhedor e inclusivo. A diversidade é um tema que tem sido objeto de estudo e debate em uma variedade de contextos acadêmicos, incluindo a área da Educação Física. A presente pesquisa tem como objetivo analisar os processos educativos emergentes de uma unidade didática voltada para o acolhimento da diversidade nas aulas de Educação Física para uma turma de alunos/as do 8º ano de uma escola pública municipal. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação demarcada pela implementação de uma unidade didática composta por 24 aulas, onde foram desenvolvidas ações como: leituras, pesquisas, análise de vídeos, rodas de conversa, vivências de jogos e debates em torno dessa temática. O instrumento de produção de dados utilizado foi o diário de aula, tendo como fontes a observação participante e gravações de áudios. Os dados da pesquisa foram analisados mediante a análise de categorias de codificação em três etapas: organização e leitura dos documentos, codificação dos materiais e categorização. Os resultados e a sua análise estão organizados em uma categoria descritiva referente ao relato da elaboração da unidade didática e sua apresentação e outras três categorias analíticas. A primeira, "Inter-relação entre docência e discência". A segunda "Quebrando muros e construindo pontes", e a terceira, "Nossa história, nosso olhar, nossa comunidade". A vivência das temáticas propostas contribuíram para uma conscientização crítica dos discentes sobre as desigualdades nas práticas corporais. Diante do exposto, a construção de unidade didática voltada para o acolhimento das diversidades pautada em uma Educação Dialógica e uma Pedagogia Engajada pode ser vista como um grande instrumento pedagógico nas aulas de Educação Física. Assim, pode-se concluir que o diálogo, as vivências práticas, as problematizações, e as práticas pedagógicas acolhedoras podem contribuir para minimizar as desigualdades e para a compreensão de que as práticas corporais necessitam ser reconhecidas como direito de todos os corpos.

Palavras-chave: Educação Física escolar; Diversidade; Práticas pedagógicas; Dialogicidade; Pedagogia Engajada

BRANQUINHO, Paola Amorim. **Physical Education that does not choose, welcomes**: challenges and possibilities for a diverse and dialogic pedagogical practice. Advisor: Osmar Moreira de Souza Júnior. 2025. Number of volumes or sheets. Dissertation (PROEF Professional Master's Degree - Physical Education on a National Network) – Federal University of São Carlos, Higher Education Institution, São Carlos, 2025.

ABSTRACT

The school environment should be a space of plurality and diversity, reflecting the multiple experiences of individuals, however some groups still face major challenges, including intolerance, discrimination and prejudice. Physical Education, historically, has segregated many people, whether for physical reasons, gender, ethnicity, mobility, among others, excluding them from its practice for wanting healthy and strong bodies. However, just like the historical context, Physical Education has also been changing with a view to adapting to this change, which today requires including "everyone" in its practices. Over the last few decades it has begun to undergo transformations, as it has become a more welcoming and inclusive space. Diversity is a topic that has been the subject of study and debate in a variety of academic contexts, including the area of Physical Education. The present research aims to analyze the educational processes emerging from a teaching unit aimed at welcoming diversity in Physical Education classes for a class of 8th grade students. This is a qualitative research of the action research type demarcated by the implementation of a didactic unit composed of 24 classes, where actions were developed such as: readings, research, video analysis, conversation circles, game experiences and debates around this theme. The data production instrument used was the class diary, with participant observation and audio recordings as sources. The research data was analyzed by analyzing coding categories in three stages: organization and reading of documents, coding of materials and categorization. The results and their analysis are organized into a descriptive category referring to the report on the preparation of the didactic unit and its presentation and three other analytical categories. The first, "Interrelationship between teaching and learning". The second "Breaking walls and building bridges", and the third, "Our history, our perspective, our community". The experience of the proposed themes contributed to a critical awareness among students about inequalities in bodily practices. In view of the above, the construction of a didactic unit aimed at embracing diversity based on Dialogical Education and Engaged Pedagogy can be seen as a great pedagogical instrument in Physical Education classes. Thus, it can be concluded that dialogue, practical experiences, problematizations, and welcoming pedagogical practices can contribute to minimizing inequalities and to the understanding that bodily practices need to be recognized as a right for all bodies.

Keywords: School Physical Education; Diversity; Pedagogical practices; Dialogicity; Engaged Pedagogy



LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Jogo dos 10 passes	93
Figura 2 - Atividade dividida por gênero	94
Figura 3 - Atividade dividida por gênero	94
Figura 4 - Metodología do Futebol Callejero	98
Figura 5 - Princípios da metodologia Callejera	99
Figura 6 - Explicação sobre o Futebol Callejero	100
Figura 7 - Explicação sobre o Futebol Callejero	100
Figura 8 - Explicação sobre o Futebol Callejero	100
Figura 9 - Explicação sobre o Futebol Callejero	100
Figura 10 - Vivência Futebol Callejero	100
Figura 11 - Visita do mestre de capoeira Chocolate	105
Figura 12 - Visita do mestre de capoeira Chocolate	105
Figura 13 - Vivência prática - Roda de Capoeira	106
Figura 14 - Vivência prática - Roda de Capoeira	106
Figura 15 - Vivência prática - Roda de Capoeira	106
Figura 16 - Vivência prática - Roda de Capoeira	106
Figura 17 - Visita da docente Luana	107
Figura 18 - Visita da docente Luana	107
Figura 19 - Visita da docente Luana	108
Figura 20 - Visita da docente Luana	108
Figura 21 - Jogo rouba bandeira adaptado	111
Figura 22 - Jogo rouba bandeira adaptado	111
Figura 23 - Jogo rouba bandeira adaptado	112
Figura 24 - Jogo do privilégio	114
Figura 25 - Jogo do privilégio	114

Figura 26 - Roda de conversa sobre equidade de gênero	118
Figura 27 - Roda de conversa sobre equidade de gênero	118
Figura 28 - Elaboração de Painel sobre Equidade de gênero	118
Figura 29 - Elaboração de Painel sobre Equidade de gênero	118
Figura 30 - Elaboração de Painel sobre Equidade de gênero	119
Figura 31 - Vivência do Futebol Generificado	120
Figura 32 - Vivência do Futebol Generificado	120
Figura 33 - Vivência do Futebol Generificado	121
Figura 34 - Vivência do Futebol Generificado	121
Figura 35 - Inversão de papéis do Futebol Generificado	123
Figura 36 - Inversão de papéis do Futebol Generificado	123
Figura 37 - Vôlei sentado	128
Figura 38 - Vôlei sentado	128
Figura 39 - Vôlei sentado	128
Figura 40 - Vôlei sentado	128
Figura 41 - Vôlei sentado	129
Figura 42 - Vivência do jogo Goalball	130
Figura 43 - Vivência do jogo Goalball	130
Figura 44 - Vivência Goalball	131
Figura 45 - Vivência Goalball	131
Figura 46 - Pesquisa sobre o Júri simulado	136
Figura 47 - Pesquisa sobre o Júri simulado	136
Figura 48 - Pesquisa sobre o Júri simulado	137
Figura 49 - Pesquisa sobre o Júri simulado	137
Figura 50 - Organização do Júri simulado	138
Figura 51 - Organização do Júri simulado	138
Figura 52 - Organização do Júri simulado	138
Figura 53 - Organização do Júri simulado	138
Figura 54 - Júri simulado	139
Figura 55 - Júri simulado	139
Figura 56 - Júri simulado	139
Figura 57 - Júri simulado	139
Figura 58 - Vídeo Ubuntu	144

Figura 59 - Vídeo Ubuntu	144
Figura 60 - Exploração dos instrumentos musicais	146
Figura 61 - Exploração dos instrumentos musicais	146
Figura 62 - Exploração dos instrumentos musicais	146
Figura 63 - Roda de Capoeira	148
Figura 64 - Roda de Capoeira	148
Figura 65 - Roda de Capoeira	148
Figura 66 - Roda de Capoeira	148
Figura 67 - Roda de Capoeira	148
Figura 68 - Maculelê- expressões criativas	150
Figura 69 - Maculelê- expressões criativas	150
Figura 70 - Maculelê- expressões criativas	150
Figura 71 - Revezamento do Bastão sagrado	154
Figura 72 - Revezamento do Bastão sagrado	154
Figura 73 - Revezamento do Bastão sagrado	154
Figura 74 - Luta derruba toco	156
Figura 75 - Luta derruba toco	156
Figura 76 - Luta derruba toco	156
Figura 77 - Luta derruba toco	156
Figura 78 - Luta TI-Uru	157
Figura 79 - Luta TI-Uru	157
Figura 80 - Luta TI-Uru	158
Figura 81 - Luta TI-Uru	158



LISTA DE TABELAS (em processo)

Quadro 1 – Lista de códigos dos documentos	77
Quadro 2 – Categorias de codificação com os respectivos códigos	78
Quadro 3 – Primeira categoria e subcategorias	79
Quadro 4 – Segunda categoria e subcategorias	80
Quadro 5 – Terceira categoria e subcategorias	80
Quadro 6 – Resumo da Unidade didática	83



LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS (em processo)

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DA	Diário de Aula
EF	Educação Física
ERER	Educação para as relações étnicos-raciais
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProEF	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
PAEI	Profissional de Apoio Escolar Inclusivo
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 Objetivo	28
1.2 Estrutura geral do texto da pesquisa	28
2 PERSPECTIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	30
2.1 Educação Física como cultura corporal na área de linguagens	35
3 DIVERSIDADE	37
3.1 Dos estereótipos, estigmas e preconceitos à Educação para a diversidade	40
3.2 Educação das relações étnico-raciais	43
3.3 Povos originários e as práticas corporais	45
3.4 Corpo, gênero e sexualidade na escola	48
3.5 TRANSformando as práticas corporais	53
3.6 Corpos deficientes, eficientes e diferentes: resgatando a história	56
3.7 Diversidade, diferença e deficiência nas aulas de Educação Física	58
4 EDUCAÇÃO FÍSICA QUE NÃO ESCOLHE, ACOLHE	60
4.1 Pedagogia engajada: construindo a comunidade de aprendizagem	61
4.2 Um diálogo sincero: ensinar com amor	64
5 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	66
5.1 Abordagem qualitativa	66
5.2 Pesquisa-ação	67
5.3 Universo da pesquisa	68
5.4 Participantes	69
5.5 Aspectos Éticos	70
5.6 Técnicas de produção de dados	71
5.7 Diários de aula	73
5.8 Procedimentos para a análise de dados	75
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES	82
6.1 Elaboração da unidade didática	82

6.2 Categoria Inter- relação entre docência e discência	89
6.2.1 “A forma que a professora trabalha é positiva, não deixar livre, dar um tema e praticar na quadra”	90
6.2.1.1 Tema Educação Física tradicionalista	92
6.2.2 “Pelo menos a professora ouve a gente e considera as nossas necessidades”	95
6.2.2.1 Temática comunidade de aprendizagem	96
6.2.2.2 Desafios e dificuldades da professora-pesquisadora na implementação da unidade didática	102
6.2.2.3 Visita de docentes da comunidade	104
6.3. Categoria Quebrando muros e Construindo pontes	109
6.3.1 “Às vezes é difícil ouvir o outro e evitar alguns comportamentos como xingar, caso ocorra o erro de um colega”	110
6.3.1.1 Tema estereótipos e práticas corporais	113
6.3.2 “E mesmo que uma pessoa não tenha habilidade ela tem o direito de praticar aquela prática corporal”	114
6.3.2.1 Tema gênero e práticas corporais	116
6.3.2.2 Tema práticas corporais inclusivas	124
6.4 Categoria Nossa história, nosso olhar, nossa comunidade	132
6.4.1 “É difícil modificar alguns hábitos, sabemos que é errado e mesmo assim cometemos”	132
6.4.1.1 TRANSformando as práticas corporais	134
6.4.2 “Precisamos pensar em todos, na inclusão de todos na aula”	140
6.4.2.1 Tema Racismo e práticas corporais de matrizes africanas	142
6.4.2.2 Tema Práticas Corporais dos povos originários	151
7- Considerações Finais	160
REFERÊNCIAS	168
APÊNDICE	186
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	187
APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	193
APÊNDICE C – Unidade didática	199

1. INTRODUÇÃO

...se em vez de competitividade, exclusão, meritocracia e individualismo, as novas gerações aprendessem a incluir, valorizar, reconhecer o outro e combater a desigualdade, aumentaria a probabilidade de construirmos uma sociedade mais justa, aqui entendida como aquela que legitima todas as formas de viver, preservados os direitos, a dignidade, a democracia e as condições para a realização de projetos individuais e coletivos (Neira, 2016 p.183).

Em minha trajetória pessoal, o estudo esteve atrelado à possibilidade de crescimento e transformação. A escola, ainda que com suas limitações me possibilitou uma ampliação de mundo, impulsionando a busca de sonhos e superação de desafios e limitações.

Durante o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, estudante de escola pública, percebi o quanto as práticas pedagógicas docentes influenciam as aprendizagens dos alunos. Através de discursos, ações e reflexões nos encorajaram a desbravar novos horizontes, a descobrir potencialidades, na compreensão que a transformação do mundo perpassa por nossas ações.

Na adolescência iniciei minha prática docente, lecionando Ballet em escolas particulares de Educação Infantil para as meninas, essa experiência me possibilitou inúmeros aprendizados e reflexões, pois os meninos observavam as aulas e desejavam participar, mas eram impedidos por conta dos estereótipos sociais reproduzidos no ambiente escolar que compreende que algumas práticas corporais são femininas e outras masculinas. Na época faltava maturidade para compreender o quanto essa ação impactava diretamente no desenvolvimento e participação discente nas práticas corporais escolares.

A faculdade de Educação Física, foi uma experiência diversa, com inúmeras possibilidades de aprendizagens e de atuações, pois ao final do meu curso, sairia com dois diplomas: Licenciatura e Bacharelado.

Chegando no universo escolar, compreendi que tive uma formação acadêmica limitada, que poderia ser classificada como tecnicista, que não me

preparou para enfrentar os inúmeros desafios de lecionar em escolas públicas, o que me motivou a ir em busca da formação continuada.

Formada e já atuando como funcionária pública, resolvi cursar Psicologia que alterou significativamente meu olhar sobre o mundo, o ser humano, suas interações e principalmente sobre a Educação. Compreendi como é importante ouvir o(a)¹ aluno(a), acolhê-lo(a) e o quanto a criação de vínculo contribui para uma aprendizagem significativa, pautada no respeito e diálogo.

A vida deu seus rodopios e surpresas e no final da graduação de psicologia me deparei com uma experiência linda que mudaria minha vida para sempre, a gestação. A maternidade é extremamente desafiadora, inúmeros são os desafios e surgiu a necessidade de reorganizar alguns planos pessoais.

Na sequência, vieram outros desafios, conquistas, casamento, filhas, a vida se potencializava a cada encontro e alguns sonhos como o mestrado, tiveram que ser adiados. Com isso, aprendi que caminhos também são feitos de escolhas, e as escolhas que fazemos e que nos fazem mudam os caminhos.

A entrada do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), foi um divisor de águas em minha vida. Primeiro que como estudante de escola pública jamais pensei que pudesse ocupar a Universidade pública que no meu imaginário era ocupado por estudantes de escolas particulares que tiveram outras oportunidades de estudo. Segundo que essa experiência me possibilitou conhecer pessoas incríveis, colegas, professores que me ajudaram a ampliar e construir novas narrativas sobre a Educação Física e o tipo de prática pedagógica que almejava construir.

A convite do Professor Doutor Osmar de Souza Júnior ingressei no curso de extensão intitulado “Educação Física em contextos pedagógicos latino-americanos”

¹ Embora tenhamos consciência da importância do uso da linguagem não -binária ou neutra como alternativa para contemplar a pluralidade de identidades, optamos por não a adotar, tanto por conta de limitações de compreensão e uso, como pelas dificuldades advindas da interpretação do texto considerando o caráter relativamente insólito desse tipo de linguagem. Nesse sentido, no decorrer do texto, faremos uso de uma linguagem binária adotando a explicitação da flexão de gênero (o/a, professor/a, aluno/a etc.) em detrimento do masculino como gênero universal.

e relatar sobre algumas experiências vivenciadas neste curso é de extrema importância pois impulsionaram reflexões para a escolha do meu tema de pesquisa de mestrado.

Este curso oportunizou uma ampliação de mundo e inúmeros questionamentos sobre minha prática pedagógica docente, principalmente referente aos aspectos culturais e alguns discursos hegemônicos que indiretamente reproduzia, sem reflexão.

O formato do curso promoveu interações com colegas e professores que atuam em diferentes países sul-americanos (Argentina, Chile, Brasil). A maneira que os encontros foram conduzidos, sempre iniciando com momentos culturais que buscavam tanto reflexões sociais, quanto aproximações culturais foram ricas e muito significativas. Esta experiência foi singular, as temáticas em cada encontro, emergiram reflexões sobre as práticas pedagógicas no contexto escolar e todas as implicações envolvidas nesse ambiente, bem como algumas “barreiras” em problematizar alguns temas como a diversidade na escola e nas aulas de Educação Física.

A cada tema abordado, emergiram sentimentos de encantamento em aprofundar algumas questões tão importantes e relevantes em nossa sociedade e ao mesmo tempo frustração e a constatação que não sei trabalhar temas como povos originários e povos ancestrais, sempre tratado em minhas aulas de maneira superficial, estereotipada e pouco representativa.

Nesta vida potencializadora de momentos especiais, algo que sempre me atravessou foi a luta por uma sociedade mais justa e equitativa, e algumas inquietantes perguntas me acompanhavam: Será que a escola é um lugar para todos? Será que minha aula considera a diversidade e a inclusão de todos? Será que estamos considerando os saberes diferenciados? Ou estamos ignorando as diversidades, e seguindo as padronizações? Como possibilitar uma escola na qual todos/as pudessem ter seus saberes reconhecidos e em que a aprendizagem fosse tida como algo singular e não padronizadora de corpos? Será que questões sobre gênero, diversidade, inclusão e questões étnico-raciais, dos povos originários são

trabalhadas nas aulas de Educação Física? Como alterar práticas pedagógicas tão tecnicistas?

As experiências do mestrado e do curso me ajudaram a compreender que refletir sobre minha prática pedagógica, deve ser um ato contínuo. Resignificar e desconstruir atitudes e pensamentos me ajudam a buscar uma Educação Física inclusiva, diversa e acolhedora. Sei que essa busca é um processo permeado de tentativas com erros e acertos, mas não me canso de tentar através de problematizações e reflexões com colegas, literatura e os discentes.

Em nossa sociedade atual, a escola representa um dos principais espaços educacionais, com grandes desafios e responsabilidades frente ao ensino. Nas últimas décadas inúmeras foram as transformações sociais que impactaram diretamente as ações e relações escolares (Araújo, 2014).

Podemos considerar o ambiente escolar como um espaço plural e diverso, onde a multiplicidade característica do ser humano (gênero, raça, credo, posições políticas e orientações sexuais) coexistem. Entretanto, tamanha pluralidade não necessariamente significa respeito. Nesse contexto, alguns grupos, tais como os das pessoas LGBTQIA+², mulheres, indígenas, pessoas negras, pessoas com deficiência, são mais vulneráveis e estão exponencialmente mais propensos a sofrer com a intolerância, discriminação e preconceito (Freitas, 2022).

Como professora de escola pública me deparo com práticas ambíguas, discriminatórias, excludentes, estereotipadas, de uma educação pautada em “ordem e respeito”, onde as individualidades não são respeitadas e nem valorizadas.

Como espaço físico, a escola recebe pessoas com identidades e estilos de vida oriundos de contextos sociais e arranjos familiares diferentes. Mas, como espaço subjetivado, convém refletir sobre até que ponto crianças e adolescentes podem usufruir desse lugar, de forma livre e sem constrangimentos, no tocante às questões relativas a gênero e orientação sexual dentre outros marcadores sociais

² São inúmeras as siglas adotadas pela comunidade e coletivos ligados às questões de gênero e sexualidade, para essa dissertação, optamos por adotar LGBTQIA+, sigla que representa várias identidades: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer ou Questionadores, Intersexuais, Assexuais, dentre outros, como uma forma de incluir todas as pessoas que não se identificam como heterossexuais ou cisgêneros.

das diferenças. Embora, em sua essência, a escola deva ser um espaço democrático e plural, contemplada com políticas públicas inclusivas, percebe-se como são tênues as fronteiras que cruzam o discurso sobre gênero e as práticas educativas normativas (Freitas, 2022).

A escola deveria representar um espaço de alegria, aprendizagem, de acolhimento, uma oportunidade de descobrir potencialidades, limitações, de conviver com a diferença e a diversidade de culturas, sonhos e expectativas.

O conceito de gênero ainda é pouco debatido no chão da escola e nas aulas de Educação Física. Embora perpassem todas as interações no interior da escola, as relações de gênero são pouco discutidas enquanto relações de poder e de hierarquia entre homens e mulheres. Na realidade, em geral, os contextos escolares estão ainda ancorados na ideia de que os papéis masculinos e femininos são naturais (Jesus et al., 2008).

Os mesmos autores continuam e afirmam que a diversidade deve ser vista na escola como um grande instrumento pedagógico, capaz de alçar os(as) aluno(as) a outro nível de compreensão da cidadania, introduzindo uma gama de situações e de sujeitos que ficam muitas vezes à margem do processo educativo por conta dos seus marcadores identitários³ (pessoas com idades que não correspondem à série escolar; indígenas, povos do campo e da floresta, deficientes, corpos gordos, LGBTQIA+ etc.)

Atuando no município de Santos desde 2014, percebo que a cidade é pioneira no desenvolvimento de diferentes políticas públicas voltadas para inclusão, população LGBTQIA+, igualdade de gênero na busca da diminuição de desigualdades e na promoção de seus direitos. Entretanto observamos lacunas dessas intervenções dentro do ambiente escolar, inclusive nas aulas de Educação

³ Marcadores identitários são características que diferenciam as pessoas, como a raça, a identidade de gênero, a orientação sexual, a geração e a deficiência. Quando se sobrepõem, os marcadores identitários podem gerar barreiras que uma mesma pessoa enfrenta na sociedade.

Física, proporcionando práticas pedagógicas meritocráticas e supressoras para os corpos dissonantes⁴.

Acredito que uma das minhas missões como educadora, é ressignificar algumas práticas pedagógicas de cunho excludente e elitista e buscar uma Educação Física escolar para todos(as), inclusiva, pautada na equidade de gênero, diálogo e respeito.

Lecionando para anos finais do Ensino Fundamental II de uma escola Municipal, deparo-me com discentes que possuem uma relação negativa com a disciplina Educação Física, com algumas manifestações tímidas, resistentes em participar de algumas práticas corporais. Dentro destes grupos de discentes que se encontram à margem das aulas de Educação Física, podemos destacar as meninas, pessoas trans ou discentes em processo de transição, pessoas gordas e as pessoas com deficiências.

Em se tratando dos espaços e tempos relacionados às práticas corporais, o pesquisador Wagner Xavier de Camargo analisa criticamente a forma como esses corpos dissidentes⁵ são estigmatizados.

Quando opiniões se voltam, especificamente, contra sujeitos que habitam quadras, piscinas, tatames, pistas ou raias e que não se adequam à normatividade instituída (isto é, a valores como magreza, beleza, masculinidade, feminilidade, músculos à mostra, e, sobretudo, heterossexualidade), elas decidem agregar todos esses corpos sob a denominação “minorias”, em relação à adjetivação “sexuais”, “sociais”, ou mesmo, “étnicas” (Camargo, 2016, p. 64).

Percebe-se que durante a vida escolar de pessoas destes grupos, a Educação Física simboliza medo de se expor, vergonha, falta de habilidade, preconceito e discriminações por serem corpos que estão à margem dos estereótipos de esportista, saudável, que estão nas mídias sociais ou na programação televisiva.

⁴ Corpos dissonantes são corpos que se desviam da norma, que são considerados abjetos, ininteligíveis e marginalizados pela sociedade neoliberal e necropolítica.

⁵ Corpos que se situam fora de uma norma esperada de ocupação de espaços, apresentam marcas de memória-história dos sujeitos constituídos nas lutas políticas, seja pela exclusão ou pela violência.

O modelo hegemônico instituído e que informa o senso comum acerca de um “padrão” legítimo de comparação com o “resto” é baseado no homem branco, magro e musculoso, belo, heterossexual e cristão. Qualquer dissidência⁶ relativa a estas características é colocada no caldeirão das exceções, das “anormalidades”; em uma palavra, as “minorias” (Camargo, 2016, p. 64).

A escola necessita ser um espaço de reflexão coletiva, não apenas celebrando as diferenças, mas problematizando-as e levando toda a comunidade escolar a pensar criticamente na condição de homens e mulheres na sociedade, desconstruindo preconceitos sociais historicamente pautados em uma educação eurocêntrica, patriarcal e heteronormativa. Afinal de contas, assim como Camargo (2015), compreendemos que esses corpos rotulados socialmente como “minorias no esporte”, precisam ser considerados com um olhar ampliado, pois na medida em que analisados de forma mais rigorosa apreende-se que não existe essa condição minoritária, “o que qualifica tais pessoas como ‘minorias’ se, em tomadas juntas, possivelmente ultrapassam em número as expressões do modelo hegemônico (as ‘maiorias’)?” (Camargo, 2015, p. 65). Sendo assim torna-se importante trabalhar essa temática a fim de que educadores(as) e educandos(as) reconheçam que promover práticas efetivas e inclusivas para a diversidade nas aulas de Educação Física é oportuna e totalmente necessária.

Importa considerar que não devemos deixar a sociedade esquecer o que ela tanto deseja. Os muitos sujeitos que, ansiosos por uma sociedade igualitária, lutaram e lutam para ter sua cidadania respeitada, não podem ser historicamente silenciados, pois um projeto de sociedade não pode ser construído a partir de uma hierarquia de gênero que promove desigualdades. A escola não pode acatar os silenciamentos normatizando toda e qualquer prática excludente. Por isso deve oferecer um ensino pautado no respeito às diferenças e construir práticas educativas - no currículo, no ensino, nas avaliações, na estrutura física e na formação docente - que desconstrua a visão sexista⁷ e unilateral de convivência e reconheça outras formas de sociabilidades e arranjos familiares (Freitas, 2022 p.38).

⁶ Divergência de opiniões ou interesses, desacordo ou discordância, separação ou cisão em matéria política ou religiosa.

⁷ Uma visão sexista é uma forma de preconceito ou discriminação baseada no gênero ou sexo de uma pessoa. O sexismo pode afetar qualquer gênero, mas é mais comum em mulheres e meninas.

É preciso, pois, falar, esmiuçar e trazer novos sujeitos para a cena do debate sobre a diversidade. A escola é um espaço de formação, onde normas, valores e crenças caminham juntos. Isso significa que, a depender dessa formação, pode-se imperar sobre crianças e adolescentes um estado de coisas que tenham como consequência uma sociedade mais igualitária ou onde se ratifique a desigualdade (Freitas, 2022).

Mas qual seria a importância da compreensão dessas questões para nossa prática docente? Souza Junior (2018) afirma que é de fundamental importância, na medida em que o conhecimento a respeito das diferentes configurações de identidade de gênero e de orientações do desejo sexual permitem a construção de espaços e tempos de aulas de Educação Física mais acolhedores a todos e todas, contribuindo para que alunos e alunas se sintam respeitados e tenham garantida sua dignidade.

Sabemos que nem sempre os espaços de práticas corporais, incluindo o ambiente escolar são acolhedores e confortáveis para a maioria das pessoas e acreditamos que essa realidade necessita ser alterada. Para isso é necessário a construção de ambientes verdadeiramente democráticos e dialógicos.

Ao interpelar a condição das práticas corporais excludentes e elitistas para o desenvolvimento de uma unidade didática que busca práticas corporais acolhedoras e diversas, irá nos permitir a problematização daquilo que para muitas pessoas configura-se como situação-limite⁸ em sua dimensão fatalista, que na perspectiva freiriana as impede de exercer sua vocação ontológica e histórica de ser mais desumanizando-os/as. A condição dialógica, crítica e acolhedora irá nos permitir esperar o inédito viável⁹, em que as práticas corporais serão para “todes”, todas e todos. Buscamos nos alinhar com a premissa da dialogicidade como princípio basilar da educação como prática da liberdade defendida por Paulo Freire (Freire 2020b).

⁸ Para Paulo Freire, uma situação-limite é um obstáculo ou barreira que as pessoas devem superar na vida. O educador acreditava que as ações necessárias para superar essas situações são chamadas de "atos-limites"

⁹ Para Paulo Freire, o inédito viável é a esperança histórica, ou seja, algo que ainda não foi feito, mas que pode se tornar realidade por meio da ação coletiva.

Tal fato, reforça como precisamos transgredir a cada dia, com propostas pedagógicas significativas que compreendam a Educação Física por uma perspectiva cultural, inserida na área de linguagens cujo intuito é conhecer, vivenciar e transformar as práticas corporais construídas ao longo da história envolvendo gestores e toda a comunidade escolar (Neira; Nunes, 2016).

Contudo, sabemos dos inúmeros desafios na busca de uma Educação Física que trabalhe a diversidade, respeitando e acolhendo as diferenças, valorizando as interações e os conhecimentos trazidos pelos/as alunos/as, entendendo que é necessário um diálogo verdadeiro para que as pessoas possam ganhar significado como sujeitos e este movimento dialógico assume assim função vital no processo de ensino e aprendizagem

Bell hooks (2017) propõe estratégias de trabalho para romper com esta situação, pois acredita que as pessoas da classe trabalhadora, mulheres, negras precisam adquirir poder e isso acontece quando elas reconhecem que são agentes com capacidade de participar ativamente do processo pedagógico. Uma das estratégias propostas pela autora foi a idealização das comunidades de aprendizagem.

Hooks compreende a comunidade como uma concepção de mundo onde as pessoas se conectariam com base na humanidade compartilhada. Ela permite a sensibilização de educadores/as e educandos/as para assumirem posturas inclusivas na sala de aula, abraçando uma relação dialógica, incentivando o pensamento crítico e o compartilhamento de histórias, reconhecendo e valorizando a voz de cada pessoa.

A mesma autora continua e afirma que ouvir uns aos outros significa estabelecer diálogos de atenção e de escuta ativa na sala de aula. Significa criar um espaço necessário e poderoso para que todos(as) os(as) envolvidos(as) possam iniciar um processo de rompimento do pressuposto que diz que somos todos(as) iguais, somos todos(as) da mesma origem de classe, recebemos as mesmas condições na vida para superar obstáculos e que devemos ter os mesmos pontos de vista.

Assumindo-me como professora-pesquisadora, dentro de um mestrado profissional, considerando a importância da intervenção pedagógica de profissionais que atuam no campo da educação básica e especificamente na Educação Física escolar, apresento a presente pesquisa como proposta de desenvolver uma unidade didática de Educação Física englobando o humano direito a uma rica cultura de práticas corporais. Não como coisa dada. Mas como coisa conquistada e reconstruída. Tal como a vida. Um projeto em que alunos e alunas possam praticar essa cultura, sem exclusão por nenhum motivo – porque não há motivo que seja suficiente para justificar a exclusão das aulas de Educação Física; em que tenham respeitada a sua corporeidade, construída em sua história de vida; em que os sujeitos envolvidos (professores(as), crianças, adolescentes, jovens, adultos(as) possam colocar-se à disposição de si mesmos e de seus parceiros quando fruem, usufruem e recriam essas práticas na partilha da alegria. Reinventando-se a si mesmos. Reinventando a vida (Vago, 2009).

1.1 - Objetivo

O presente estudo tem como objetivo analisar os processos educativos emergentes de uma unidade didática de Educação Física voltada para o acolhimento das diversidades em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental.

1.2 - Estrutura geral do texto da pesquisa

Para melhor compreender a organização da leitura, a estruturação do texto segue o formato de uma dissertação, iniciando-se por essa breve introdução que se conclui com a apresentação do objetivo.

Logo a seguir, estabelecemos nosso referencial teórico por meio de uma revisão de literatura que está dividida em três capítulos: A perspectiva histórica da Educação Física escolar que abordar seu percurso histórico e suas transformações

desde concepções higienistas até as abordagens críticas e pós-críticas, bem como seus desafios que permeiam o universo escolar.

O segundo capítulo abordaremos o conceito da Diversidade, seus marcadores identitários e suas relações com a escola e com as práticas corporais, bem como seus desafios e possibilidades de problematizar e vivenciar práticas corporais diversas ampliando a visão e compreensão de mundo.

O terceiro Capítulo dialogaremos com bell hooks e Paulo Freire sobre a construção de uma comunidade de aprendizagem, englobando suas possibilidades e limitações no âmbito escolar e nas aulas de Educação Física.

Após esses capítulos, apresentamos a metodologia da pesquisa, com uma abordagem qualitativa e as características da pesquisa-ação. Em seguida, discorreremos sobre o universo pesquisado e as características dos/as participantes de modo a apresentar os/as alunos/as, o contexto das aulas de Educação Física e a estrutura da escola. A respeito dos instrumentos de produção de dados utilizados, apresentamos as características dos diários de aula (com as rodas de conversa), e da observação das gravações de áudios e como pretendemos analisá-los.

Na apresentação dos resultados, foi elaborado um quadro com uma listagem de códigos derivados da leitura dos diários de aula, e posteriormente a categoria de codificação com os respectivos códigos.

Para discussão dos dados, construímos trajetos de análise que correspondem aos objetivos estabelecidos que foram organizados em uma categoria descritiva referente à descrição da elaboração da unidade didática e sua apresentação e outras três categorias analíticas. A primeira, “Inter-relação entre docência e discência”. A segunda “Quebrando muros e construindo pontes”, e a terceira, “Nossa história, nosso olhar, nossa comunidade”.

Nas considerações finais, realizamos uma síntese sobre a implementação da unidade didática para o acolhimento das diversidades pautadas em uma Educação Dialógica e uma Pedagogia Engajada, e os desafios, ainda presentes, que poderão ser investigados em estudos futuros.

2. PERSPECTIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A Educação Física, como a conhecemos em 2024, foi influenciada por inúmeros fatores históricos, culturais e sociais. Ao tratarmos especificamente da história da Educação Física no contexto brasileiro podemos remeter a Reforma Couto Ferraz de 1851, que a Educação Física (EF) tornou-se obrigatória nas escolas do município da Corte, e era denominada de Ginástica (Soares, 2012).

No entanto, é apenas em 1880, com o parecer de Rui Barbosa no qual defendia a inclusão da ginástica nas escolas, reforçando a importância da ginástica na formação do brasileiro, sendo indispensável para a formação integral da juventude (Ramos, 1982).

A corrente contemporânea que começou a surgir neste período, de anos finais do Império (1889) e estendeu-se até 1930, é a Educação Física Higienista, que se preocupava em disseminar na juventude os hábitos higiênicos (Ghiraldelli Júnior, 1991).

O início do Brasil República (1890-1946) foi marcado pelo encontro dos movimentos higienistas e eugenistas, com a real proposta da criação de um Estado forte (Paiva, 2004). Neste período, a Educação Física, predominantemente eugenista, foi comandada pelo Exército, tendo como objetivos a prática do patriotismo e a preparação pré-militar (Brasil, 1997).

No século XX ensino da Educação Física firmava-se em princípios biológicos, baseados nos métodos europeus (o sueco, o alemão e, posteriormente, o francês) que faziam parte de um movimento mais amplo, de natureza cultural, política e científica, conhecido como Movimento Ginástico Europeu, sendo considerada a primeira sistematização científica da Educação Física no Ocidente. (Lima, 2012).

Darido (2003) afirma que tanto a concepção higienista como a militarista tinham uma visão de Educação Física apenas como uma disciplina prática, em que não era necessária uma fundamentação teórica. Diante disso, não era clara a diferença entre Educação Física e a instrução física militar.

Após 1964, a tendência tecnicista influencia o sistema educacional. O ensino era visto como uma maneira de se formar mão-de-obra qualificada. Nesse quadro, em 1968, com a Lei n. 5.540, e, em 1971, com a 5.692, a Educação Física teve seu caráter instrumental reforçado: era considerada uma atividade prática, voltada para o desempenho técnico e físico do aluno. (Brasil, 1997).

Darido (2003) afirma que com os governos militares à frente do poder, houve um forte investimento no esporte e na ideia de fazer a Educação Física ser um apoio ideológico, em que contribuía para promover o país de acordo com o sucesso nas competições esportivas. Neste período, o esporte passa a ser meio e fim nas aulas de Educação Física escolar, o papel do professor passa a ser de treinador e a prática ganha características mecânicas e repetitivas dos movimentos esportivos

A autora supracitada completa que apesar do predomínio do modelo esportivista, ele começou a ser bastante criticado pelo meio acadêmico e então, a Educação Física começou a ser discutida em relação ao seu objeto de estudo e a supervalorização do desempenho esportivo como objetivo único na escola começou a ser questionado. Já no final da década de 1970, surgem novos movimentos na Educação Física escolar, indo ao encontro das vertentes tecnicista, esportivista e biologista.

Na década de 1980 os efeitos desse modelo começaram a ser sentidos e contestados. Iniciou-se então uma profunda crise de identidade nos pressupostos e no próprio discurso da Educação Física, que originou uma mudança significativa nas políticas educacionais: a Educação Física escolar, voltada principalmente para a escolaridade do ensino fundamental, passou a priorizar o segmento do primeiro ciclo e também da educação infantil. O enfoque passou a ser o desenvolvimento psicomotor do aluno, tirando da escola a função de promover os esportes de alto rendimento (Brasil, 1997).

Atualmente por influência de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas, impulsionaram a criação de algumas abordagens para a Educação Física escolar no Brasil. Essas correntes têm ampliado os campos de ação e reflexão para a área e a aproximado das ciências humanas, e, embora

tenham enfoques científicos diferenciados entre si, com pontos muitas vezes divergentes, têm em comum a busca de uma Educação Física que articule as múltiplas dimensões do ser humano.

Com esses novos movimentos, podemos citar algumas abordagens pedagógicas que ganharam destaque na década de 1980, sendo elas: abordagem desenvolvimentista, construtivista-interacionista, crítico-superadora, sistêmica, psicomotricidade, crítico-emancipatória, cultural, entre outras. Essas abordagens foram de grande importância para a Educação Física, pois, serviram de auxílio com a chegada da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que será apresentada na sequência (Darido, 2003). “Coexistem na área várias concepções, todas elas tendo em comum a tentativa de romper com o modelo anterior, fruto de uma etapa recente da Educação Física” (Darido, 2003, p. 20)

Precisamos destacar um marco importantíssimo que gerou um novo olhar para a nossa área, em 1996, a Educação Física deixa de ser atividade e passa a ser um componente curricular. Através da Lei nº9.394/1996 da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a Educação Física é integrada à proposta pedagógica da escola e torna-se obrigatória (tendo sido utilizada uma lei complementar para que isso ocorresse), no ensino básico (Impolcetto; Darido, 2020). Agora tendo um caráter de disciplina escolar, a Educação Física precisou mudar e entender o seu novo espaço na escola, assim como afirmam os autores González e Fensterseifer (2009):

Educação Física na forma de um componente curricular, responsável por um conhecimento específico (inclusive conceitual), subordinado a funções sociais de uma escola republicana, comprometida com a necessidade que as novas gerações têm de conhecimentos capazes de potencializá-los para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo (González; Fensterseifer, 2009, p. 12).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física (PCN) (Brasil, 1997) também contribuíram com essa compreensão pois procuram democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos.

González (2006) complementa e afirma que se a Educação Física é um componente curricular responsável por um campo de saber, os(as) professores(as) precisam ter claro quais são os conhecimentos que são de responsabilidade desse componente curricular e saberem explicar como é a sua organização para tornar mais eficaz a apropriação ativa e significativa dos conteúdos pelos(as) alunos(as).

Porém, nesse processo de transição, esse novo projeto de Educação Física ainda não é consenso e nem prática predominante nas escolas. Para González e Fensterseifer (2009) a Educação Física está entre uma prática em que queremos superar, pois não se acredita mais e outra em que ainda não foi totalmente estruturada, pois ainda há dificuldades para a sua estruturação. Assim, os autores definem que o nosso componente curricular está “entre o não mais” e o “ainda não”. Mesmo esse artigo sendo escrito há mais de 15 anos, ainda consideramos uma problemática essa falta de identidade nas aulas de Educação Física. Muitos currículos ou documentos orientadores, inclusive a Base Nacional Comum Curricular (documento mais recente), já vem estruturando o ensino da Educação Física escolar pautado na cultura corporal de movimento, porém, avaliamos que essa concepção ainda não é utilizada por grande parte dos(as) professores(as), ou seja, há um distanciamento entre a teoria apresentada (documentos) e a prática dos(as) docentes.

Atualmente, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), tivemos a consolidação de uma matriz institucionalizada em relação aos currículos de Educação Física, porém, pelo que observamos, estes muitas vezes não são consenso quanto à sua aplicabilidade na escola.

Olhando para todo o processo da Educação Física escolar, podemos perceber que ela vem passando por diversas transformações, diante dos seus objetivos e objetos de conhecimento a serem ensinados na escola, em que varia de acordo com as necessidades e interesses de cada momento histórico. Através dessas transformações, é possível notar, em alguns currículos a hegemonia de conteúdos esportivos e eurocêntricos, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental.

Outros documentos orientadores como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contribuíram com essa temática no reconhecimento da Educação física como área de linguagem e como um componente curricular obrigatório sendo necessária sua articulação com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Entendendo a necessidade de termos um currículo para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem, é importante esclarecer qual o nosso entendimento de Educação Física, para assim termos claro quais são os seus objetivos dentro da escola. Aqui, assumiremos a Educação Física escolar como um componente curricular ligado à cultura, assim como afirma Souza Júnior:

[...] um elemento da organização curricular da escola que, em sua especificidade de conteúdos, traz uma seleção de conhecimentos que, organizados e sistematizados, devem proporcionar ao aluno uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura e que, aliado a outros elementos dessa organização curricular, visa a contribuir com a formação cultural do aluno (Souza Júnior, 2001, p. 83).

Neste mesmo sentido, González e Fensterseifer (2009) descrevem que a Educação Física, enquanto disciplina, tem o objetivo de formar alunos(as) críticos(as) e políticos(as), para que tenham autonomia de agir no universo da cultura corporal de movimento e ferramentas para exercerem a sua cidadania.

Nesta concepção do papel da Educação Física na escola, deixamos de lado a ideia de que nosso fazer era apenas uma atividade sem nenhum objetivo específico, para agora sermos instigados a elaborar um saber com esse fazer. E ainda, ir além disso, pensando um saber que seja desenvolvido para os(as) alunos(as) ao longo dos anos, com uma complexidade e criticidade (González; Fensterseifer, 2009).

Ou seja, é necessário criarmos condições para os(as) alunos(as) experimentarem, se apropriarem e problematizarem as práticas corporais sistematizadas, de modo que façam isso de maneira crítica e criativa. Só assim a cultura corporal de movimento será consolidada como um objeto de estudo da Educação Física (González; Fraga, 2012).

2.1 - Educação Física como cultura corporal na área de linguagens

A Educação Física tem uma história de pelo menos um século e meio no mundo ocidental moderno, possui uma tradição e um saber-fazer e tem buscado a formulação de um recorte epistemológico próprio, lançando as suas bases para além de um tecnicismo cego, com finalidade no corpo e para o corpo, transcendendo esses limites para uma produção totalizadora do ser humano (Lima, 2012, p.157).

Depois de 20 anos do lançamento dos PCN, foi promulgada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento este de caráter normativo, que estabelece as aprendizagens essenciais que os(as) estudantes devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica (Brasil, 2018). Deste modo, a BNCC, que não é um currículo e sim um documento orientador, passa a ser obrigatória para a elaboração dos currículos das escolas de todo o Brasil (Santos; Fuzii, 2019).

Este novo documento orientador do currículo e das propostas pedagógicas traz alguns olhares específicos para a nossa área. Primeiramente, a Educação Física está inserida na área de linguagens, junto com as disciplinas de Língua Portuguesa, Arte e Língua Inglesa e é definida como:

(...) o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (Brasil, 2018, p. 213).

Neste sentido, o documento afirma que a Educação Física pode oferecer para os(as) alunos(as) acesso a um universo cultural, com saberes corporais, que dispõe de muitas possibilidades de experiências. Experiência essa que vai além da vivência, oportunizando uma participação efetiva e autônoma dos(as) alunos(as) na sociedade. Para isso, as aulas de Educação Física devem abordar as práticas corporais como um “fenômeno cultural, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório” (Brasil, 2018, p. 213).

O documento ainda categorizou as práticas corporais em seis unidades temáticas, a serem trabalhadas durante todo o Ensino Fundamental, sendo elas: Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginástica, Danças, Lutas e Práticas corporais de aventura (Brasil, 2018).

Ele também enfatiza que com a categorização não se pretende universalizar o conhecimento, pois esse é apenas uma maneira de entender as manifestações culturais da Educação Física. Completa ainda que é essencial seguir alguns critérios de progressão do conhecimento, sempre atentando-se para a particularidade de cada prática corporal, assim como as características dos(as) alunos(as) e os contextos que estão inseridos (Brasil, 2018).

De maneira geral, após um maior entendimento deste documento e de como a Educação Física está inserida, entendemos a BNCC como um documento orientador e não como um currículo a ser seguido pelas escolas. Documento este que estabelece conhecimentos, competências e habilidades para serem desenvolvidas durante os anos escolares.

Santos e Fuzii (2019) completam que é notável o quanto a Educação Física se transformou ao longo dos anos, no qual os objetivos de disciplinar o corpo e ter hábitos de saúde deram lugar à cultura corporal de movimento. E assim, os documentos oficiais (PCN e BNCC), juntamente com os currículos estaduais (e municipais), passaram a questionar os antigos objetivos e campos teóricos e vem refletindo sobre uma sociedade mais ampla, sendo, portanto, a Educação Física inserida no campo das Linguagens.

Após compreendermos todas as transformações da Educação Física, quanto ao seu objetivo dentro da escola e em relação ao seu processo histórico, entendemos a importância e a necessidade de se trabalhar a Diversidade nas aulas Educação Física, tanto para a sua maior legitimação, quanto para uma melhor definição de práticas pedagógicas dialógicas, inclusivas que acolham as diferenças.

No próximo capítulo aprofundaremos o conceito sobre o trabalho da Diversidade nas práticas corporais.

3. DIVERSIDADE

Segundo os PCNs (Brasil, 1997) a diversidade é entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. Podemos identificar ao abordarmos a diversidade na educação, muitos elementos que influenciariam ou se destacariam ao abordarmos esse tema: gênero, raça/etnia, idade, cultura, experiências, habilidades e outros.

Para Odon e Baptista (2024) a compreensão da diversidade vai além de reconhecer diferenças entre os indivíduos, abrange uma ampla variedade de características e identidades que influenciam experiências e perspectivas em diferentes ambientes, incluindo o educacional.

Os mesmos autores continuam e afirmam que na escola, o contexto social influencia as diferenças e diversidades. Embora a escola desempenhe um papel fundamental na formação da subjetividade e autoestima dos indivíduos, é nesse espaço que as diferenças frequentemente se tornam mais evidentes, contribuindo para a formação de grupos nos quais as dinâmicas sociais tendem a ser mais complexas e influenciadas por uma série de fatores, incluindo características físicas.

Sendo assim, a escola tem papel importante nessa formação de indivíduos, pois, dentro das escolas nós construímos grande parte dessa vivência e adquirimos grandes experiências que contribuem para a formação do ser.

Nesse cenário, a pressão para se conformar a determinados padrões e a busca por aceitação social são mais intensas, o que pode resultar na exclusão daqueles considerados diferentes. Essa dinâmica de exclusão pode ser observada também na Educação Física, na forma como certas práticas, valores e corpos são privilegiados em detrimento de outros. (Odon; Baptista 2024)

O trabalho com a diversidade nas aulas exige um reconhecimento das diferenças que os alunos trazem para o espaço escolar e a adoção de práticas inclusivas. Nessa perspectiva, na Educação Física, a diversidade emerge como uma temática importante a ser trabalhada em sala de aula, refletindo não apenas as

diferenças físicas e habilidades motoras dos alunos, mas também aspectos culturais, socioeconômicos, de gênero, étnicos e outros (Odon; Baptista 2024).

Segundo Daolio (1996) a Educação Física Plural deve abarcar todas as formas da chamada cultura corporal - jogos, esportes, danças, ginásticas e lutas e, ao mesmo tempo, deve abranger todos(as) os(as) alunos(as). Obviamente, que seu objetivo não será a aptidão física dos(as) alunos(as), nem a busca de um melhor rendimento esportivo. Os elementos da cultura corporal serão tratados como conhecimentos a serem sistematizados e reconstruídos pelos(as) alunos(as).

Mas a Educação Física nem sempre abrange todos(as) os(as) alunos(as). Algumas práticas pedagógicas priorizam a divisão dos(as) alunos(as) em vários aspectos como sexo, diferença de habilidade motora, diferença cultural de práticas esportivas, evitando assim as trocas de conhecimentos entre os(as) alunos(as), e atrapalhando a vivência de outras práticas culturais esportivas. (Valério; Neves Junior 2014).

Para Paim e Frigério (2004) a escola é o lugar em que todos(as) os(as) alunos(as) devem ter as mesmas oportunidades, mas com estratégias de aprendizagens diferentes. Com isso poderia se trabalhar os mais diversificados valores sociais, como respeito, companheirismo, ética, e para promover uma sociedade que aceite e valorize as diferenças individuais, aprenda a conviver dentro da diversidade humana, através da compreensão e da cooperação.

Nunes (2023) contribui com a narrativa e afirma que:

(...) para que algo de diferente aconteça no espaço escolar, talvez devêssemos estabelecer novos encontros em torno do nosso mundo-vida-escola e a escola-vida-mundo de outrem, mundos esses que estão em constantes fluxos, mudando e se reconfigurando a todo momento. Assim, é possível que seja mais efetivo falarmos em uma escola que dê espaço para as mais diversas histórias, que valorize e estimule a criação, que possibilite aos/às estudantes e docentes criarem realidades, que se utilizem das mais diversas ferramentas conceituais, artísticas, científicas, musicais, entre outras, para, nos encontros de uma vida, potencializar devires e não identidades fixas, congeladas, presas a uma única história de saber e de verdade (Nunes 2023, p. 24).

Considerando a função social da escola de formar *na* e *para* a diversidade, cabe ressaltar a importância de uma práxis pedagógica¹⁰, tal qual defendida por Paulo Freire, que articule os saberes formais a uma formação crítica e emancipadora, voltada para a desconstrução dessas desigualdades, ou seja, uma educação politicamente orientada. O currículo escolar, a metodologia, o tratamento entre docentes e discentes, tudo isto está permeado por posicionamentos políticos. Por isso, a cultura escolar (presente nos materiais didáticos, linguagens, currículos) é produto e produtora das assimetrias de gênero, raça, etnia, geração, classe, orientação sexual, religião (Valério; Neves Junior, 2014).

Os mesmos autores continuam e afirmam que na perspectiva da educação, a diversidade atua no sentido de mostrar que sendo a educação um direito, deve ser igualitário, equânime¹¹ e justo, tendo em vista que seu objetivo maior é a emancipação dos sujeitos.

Gomes (2012) contribui com a narrativa e afirma que:

[...] tem sido adensada do ponto de vista político e epistemológico pelos movimentos sociais ao enfatizarem que os sujeitos de direitos são também diversos em raça, etnia, credo, gênero, orientação sexual e idade, entre outros. Enfatizam, também, que essa diversidade tem sido tratada de forma desigual e discriminatória ao longo dos séculos e ainda não foi devidamente equacionada pelas políticas de Estado, pelas escolas e seus currículos (Gomes, 2012, p. 688).

Macedo, Carnaúba e Silva (2021) afirmam que muito mais do que uma educação com vistas à diversidade, ou para a diversidade, pensamos em uma educação *na* e *para* diversidade de modo a valorizar uma prática pedagógica que ocorra a partir da convivência em um espaço diverso, considerando a função social da escola de superar o imaginário coletivo e a cultura racista, classista e sexista que reforçam as desigualdades estruturais.

As autoras supracitadas continuam sua narrativa e afirmam que necessitamos de uma educação que parte da realidade vivenciada pelos sujeitos e considera a

¹⁰ A práxis pedagógica é um processo de diálogo entre teoria, prática e reflexão que visa transformar a vivência de educadores e alunos em um processo de aprendizagem permanente.

¹¹ Equânime é um adjetivo que significa: Tranquilo, sereno, moderado, justo, imparcial, isento.

intersubjetividade como pressuposto para a construção de um entendimento mútuo que se converta em uma educação reparadora de desigualdades e reconhecedora das diferenças, ainda mais em uma sociedade plural como a brasileira. E concluem refletindo que:

(...) para tanto Educar Na Diversidade diz respeito a considerar, tanto na teoria quanto na prática, as questões que dizem respeito às diferentes realidades e especificidades socioculturais e humanas. É o fazer com propósito de emancipação e de reconhecimento, da naturalização da heterogeneidade, valorizando não apenas o caráter formal da escolarização, mas da intenção integral do fazer pedagógico. Educar Para a Diversidade, por sua vez, é assumir, como prerrogativa, que a escolarização seja o meio para que todas/os possam exercer-se como cidadãos e cidadãs de forma participativa na sociedade, sobretudo, nas decisões acerca de suas próprias escolhas e do direito de ser sem coerção ou limitações. Desse modo entendemos que a Educação Na e Para a Diversidade constrói um elo entre o hoje e o amanhã, o presente e o futuro. Não preparar para a vida, mas considerar que a educação é o seu próprio exercício (Macedo, Carnaúba; Silva, 2021 p. 437).

Sendo assim o entendimento de uma educação *na* e *para* a diversidade surge como uma necessidade para a concretização de uma educação enquanto democracia em si mesma, que vise o desenvolvimento integral de todos os indivíduos, considerando a formação histórico, social, econômica, do nosso país, considerando a diversidade de sujeitos, suas trajetórias, considerando a afirmação e a valorização de suas singularidades (Macedo; Carnaúba; Silva, 2021).

3.1 - Dos estereótipos, estigmas e preconceitos à educação para a diversidade

A escola, a família, os/as amigos/as, a religião, a televisão, a internet, entre outras instâncias sociais e artefatos culturais produzem, reproduzem e atualizam estereótipos (Cruz; Palmeira, 2009). Mas, também, podem questioná-los, problematizá-los e desconstruí-los.

Nesta narrativa, nos interessa focalizar a escola, sobretudo, as aulas de Educação Física e suas conexões com os estereótipos. Nesse cenário, o estereótipo simplifica e reduz diferentes possibilidades de vivenciar as práticas corporais,

exigindo que apenas as referências sejam aceitas e tomadas como possíveis de serem vividas no contexto escolar (Andres; Jaeger; Goellner, 2015).

Dessa forma desvendamos nesta narrativa, a proposta de uma educação que repense as reproduções e consequências do preconceito, estereótipos e discriminações dentro das escolas. Construindo formações e currículos preocupados com a inclusão de todos os grupos na construção de práticas pedagógicas diversas e acolhedoras.

Entendemos o papel da educação a partir de referenciais críticos (Paulo Freire) e pós-críticos (bell hooks e Guacira Lopes Louro). A proposta gira em torno do aprendizado que possa ser libertador na formação de pessoas críticas e empáticas às realidades que as cercam e constituem. Como anuncia Louro (1998), a escola tem reproduzido as diferenças e marcado os diferentes:

Ela (a escola) se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. (Louro, 1998, p. 57).

Seguindo essa narrativa, se faz urgente e necessária a construção de uma Pedagogia Engajada proposta por bell hooks (2017), no que se propõe a uma educação antirracista, feminista, antihomofóbica, antigordofóbica, que repense as dissidências, na qual entenda que a parte cognitiva na formação dos indivíduos está intrinsecamente, necessariamente conectada ao entendimento e valorização da diversidade.

Sendo assim, estamos propondo reflexões sobre os comportamentos e atitudes que reforçam o preconceito/estigma, reforçando estereótipos que acabam estabelecendo situações degradantes constrangedoras, marginalizando, desumanizando as pessoas gordas, mulheres, transexuais, homossexuais, pessoas negras, os indígenas, dentre outras minorias ou maiorias minorizadas, e as excluindo socialmente, o que diversas vezes os impossibilitam acesso às práticas corporais, inclusive no ambiente escolar (Jimenez; Santos, 2021). Em suma,

buscamos problematizar situações tais como a exclusão de corpos gordos em diversas práticas corporais; a participação intensa dos meninos nas aulas e a exclusão de algumas meninas; falta de exploração da temática dos povos originários e das relações étnico-raciais, principalmente nos anos finais do Ensino fundamental.

Colocamos a grande importância desse debate no espaço educacional, e nas aulas de Educação Física, propondo a construção de projetos pedagógicos e propostas de currículo que acolham a diversidade e que estejam preocupados com a inclusão e respeito a todos/as.

Portanto, será necessário que repensemos o papel da educação a partir da igualdade que Paulo Freire levanta em seus estudos, quando aponta em *Pedagogia da Autonomia* (2020) e *Pedagogia do Oprimido* (2020) que “ninguém é superior a ninguém”. Essa afirmação surge de um contexto, de quanto é importante na relação educadores(as) e educandos(as) estarem numa relação de igualdade, e que todos(as) estejam atentos(as) ao que o(a) outro(a) pensa e sente, uma escuta atenta ao(à) outro(a).

Para o educador e filósofo Paulo Freire, “aceitar e respeitar a diferença” é uma condição essencial para o respeito da diversidade, assim, a igualdade de todos os corpos dentro da escola, se faz uma parte da prática educacional como condição política e condicional para que essa diversidade de corpos seja enriquecedora e não aniquiladora, e essa condição é um direito garantido constitucionalmente.

Dessa maneira, esperamos que a sociedade se atente à questão dos corpos diversos e exija o respeito a eles, pois ser respeitado com nossas diferenças é um direito e ninguém pode nos tirar isso. Neste sentido, entendemos que toda a sociedade é responsável por um mundo mais acolhedor e pela formação social de nossas crianças.

3.2 - Educação das relações étnico-raciais

Segundo Piccinini (2021) a Educação das Relações Raciais é fundamental para uma formação antirracista e pode oportunizar possibilidades outras de perceber-se corpo e os outros corpos.

Santos e Meneses (2010) afirmam que a estrutura das epistemologias dominantes foi intensamente impactada pelo colonialismo¹² e seu poder político, econômico e militar imposto aos povos dominados/colonizados, que ao serem considerados “subalternos”, seus saberes foram invisibilizados, considerados locais e inferiores.

Além do domínio das terras e dos recursos naturais, o colonialismo atuou na exploração e dominação dos sujeitos/corpos e continuou atuando como forma de colonialidade por meio de representações sociais hierárquicas¹³ (Paim, 2016).

Nesse cenário, criam-se formas de poder/saber sustentadas pela racialização que classificam os sujeitos e definem suas posições sociais. Exaltam-se os valores europeus e brancos e negam-se as dimensões humanas das outras pessoas, as não europeias, negam-se os seus saberes e as suas formas de perceber o mundo, assim, torna-se regra a procura por uma aproximação com o europeu como afirma Faustino (2015). Os povos que não correspondiam a esses padrões e que possuíam saberes “outros”, os quais eram saberes mais corporais e sensíveis e que resistiram/resistem a uma verdade única e racional tornaram-se invisibilizados nesta cultura racional e eurocêntrica.

Os saberes dos currículos em todos os níveis educacionais são estruturados historicamente pelos ideais eurocêntricos e coloniais e promovem o epistemicídio¹⁴ de outros saberes, conforme explica Carneiro (2005, p. 96). O epistemicídio é “um

¹² O colonialismo é uma prática de dominação de um território e de uma população por parte de uma nação ou grupo de pessoas.

¹³ As representações sociais hierárquicas são um tipo de representação social que se refere à forma como um grupo social ou uma sociedade concebe a hierarquia, e têm como objetivo moldar a visão e a realidade de um grupo social.

¹⁴ Epistemicídio é um termo que se refere à destruição de conhecimentos, saberes e culturas que não foram assimiladas pela cultura ocidental.

elemento constitutivo do dispositivo de racialidade/biopoder” que opera na destituição da racionalidade, da cultura e civilização do “outro” (Piccinini, 2021).

Torna-se pertinente, então, questionar os saberes do currículo de formação de professores(as) de Educação Física e a produção dos saberes sobre os corpos a partir das raças, os quais se entrelaçam às estruturas de poder que sustentam as desigualdades. Também, promover discussões sobre o racismo que estrutura as desigualdades sociais no cotidiano da nossa sociedade, bem como trazer outras possibilidades de corpos e movimentos na Educação Física que fortaleçam a produção de saberes outros sobre a cultura corporal no sentido de superar o paradigma racional e eurocêntrico.

Neste sentido é que as aulas de Educação Física na escola podem ser espaços/tempo privilegiados para a construção de: outras formas de perceber a diversidade de corpos; subjetividades baseadas numa corporeidade coletiva; relações humanas alicerçadas em uma sociedade democrática, emancipatória e antirracista a partir de pedagogias dos corpos¹⁵ e construção de saberes que possam modificar práticas fundamentadas em estereótipos de corpos historicamente construídas. Os estudos de Gomes (2010) Odain e Baptista (2024) Vago (2009), têm trazido relevantes contribuições para a cultura corporal nos currículos escolares e neste sentido podem contribuir efetivamente para uma educação antirracista conforme prevê as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (Piccinini, 2021).

O contexto educacional é um espaço privilegiado para o fortalecimento do debate sobre as relações étnico-raciais para promover a democracia, a pluralidade e o respeito às diferenças, sejam elas percebidas nas características físicas como nos costumes, valores e modos de vida. Este espaço se torna potente, em especial nas aulas de Educação Física onde as relações estão mais aproximadas e o corpo e a imagem sofrem mais exposição dos que não correspondem ao estereótipo culturalmente concebido, reforçando assim os preconceitos, a discriminação e a exclusão (Piccinini, 2021).

¹⁵ A pedagogia do corpo é uma forma de entender que o corpo é uma pedagogia que deve ser lida, compreendida e praticada

A mesma autora continua afirmando que a Educação Física tem potências pedagógicas para perceber, reconhecer o que os corpos reais têm a dizer nas suas diferentes linguagens corporais possíveis, corpos que questionam, corpos que criam, corpos que se movimentam a partir dos significados que atribuem ao movimento.

Sendo assim, o espaço educacional e acadêmico tem papel importante como um espaço socializador das vivências dos corpos-sujeitos e deve oportunizar o acolhimento das diferenças, como também, momentos de reflexões, deslocamentos críticos, sensibilização e indignação frente às injustiças. Assumir um posicionamento político pedagógico no combate ao racismo e às desigualdades sociais a partir de uma educação antirracista capacita o sujeito para repensar o seu lugar na luta antirracista.

Nesse sentido, estas reflexões podem apontar possibilidades para que o espaço escolar ressignifique novos saberes sobre a corporeidade¹⁶, constituindo-se em um espaço/tempo potente produzindo novos saberes/culturas, fortalecendo subjetividades que se percebam no mundo com “o(a) outro(a)” respeitando a singularidade de cada corpo para que desestruaure pensamentos enraizados em uma hegemonia cultural que coloniza os saberes e nos deixa de herança as desigualdades e as injustiças sociais (Piccinini, 2021).

3.3 - Povos originários e as práticas corporais

Tenório e Silva (2014) afirmam que no Brasil, os povos originários estão distribuídos entre 225 sociedades indígenas, possuindo 180 línguas diferentes, sendo uma fonte de pesquisa ainda pouco explorada na área de Educação Física. A cultura corporal indígena constitui um universo de valores e significados que são desconhecidos no contexto das sociedades capitalistas e pode ser ressignificada

¹⁶ Corporeidade é um conceito que se refere à relação entre o corpo e o mundo, e à forma como a pessoa se percebe e se expressa através do movimento.

pela prática pedagógica intercultural¹⁷ à medida que esta visa viabilizar aos alunos o conhecimento dos diferentes grupos sociais (Tenório; Silva 2014).

Os mesmos autores afirmam que a temática indígena se configura como um conteúdo a ser contextualizado na escola e constitui um conhecimento que considera a diversidade cultural como algo presente no ambiente escolar. Além disso, propõe uma melhor convivência e diálogo entre os diversos grupos sociais, objetivando uma tendência de educação intercultural.

Consideramos que o conhecimento sobre os povos indígenas é fundamental para que os alunos da educação básica aprendam a lidar com as diferenças e particularidades sociais, de modo a minimizar ações preconceituosas. A temática indígena torna-se um assunto em evidência com o advento da lei 11.645 de 10 de março de 2008, que determina a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena nas instituições de ensino. Esta lei destaca, ainda, que as escolas ensinem a história e a cultura africana e afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros na esfera de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Tenório; Silva 2014).

Os mesmos autores concluem e afirmam que as brincadeiras, jogos e rituais de danças indígenas constituem um vasto repertório da cultura corporal a ser desenvolvido e contextualizado no ambiente escolar, sendo uma contribuição para o contato com um universo de valores e significados que são desconhecidos nos contextos das sociedades capitalistas.

Oportunizar a compreensão de que as diferenças fazem parte do contexto em que a humanidade está inserida é tarefa dos educadores, de modo a viabilizar que o educando aprenda com o outro pela troca de saberes, possibilitando encarar o diferente como algo não inferior, mas uma possibilidade de ser humano.

Levar os educandos a compreenderem estas diferenças como algo comum entre os seres humanos é fundamental em qualquer espaço de convivência, é tarefa

¹⁷ A prática pedagógica intercultural é uma abordagem que promove a interação, a compreensão e o respeito entre diferentes culturas e grupos étnicos no contexto escolar.

relevante e complexa, e, sobretudo, valiosa do ponto de vista da interculturalidade¹⁸. Conforme Cruz de Oliveira e Daolio (2010, p. 161):

Atualmente, endossar a valorização e o respeito às diferenças na educação e na Educação Física parecem não causar mais tanta resistência. No entanto, é preocupante imaginar que o cenário escolar ainda se encontra permeado por concepções que tangenciam certos ranços naturalistas que, ao serem sinalizados nesta pesquisa, alcançam proporções que deflagram preconceitos, sectarismos e desigualdades de oportunidades.

Nesse sentido, as práticas corporais indígenas, ao serem consideradas como conteúdo da Educação Física escolar, poderão viabilizar aos educandos um ambiente de socialização e um aprendizado de respeito às diferenças sociais, considerando o contexto cultural de que os sujeitos fazem parte.

Kempe e Chassot (2017), refletem sobre os conteúdos praticados nas aulas de Educação Física, em específicos conteúdos de esportes e de ginásticas, originam-se de país Estadunidenses ou Europeus, por exemplo dos Estados Unidos, o voleibol e o basquetebol ou da Europa, o handebol e o futebol. Estes são distantes de nossas realidades, porém, amplamente difundidos, em nossas escolas. Chega-se ao extremo de muitos relacionarem a própria Educação Física com esses conteúdos, ocasionando direta ou indiretamente a exclusão de alguns que porventura não venham a se identificar com um desses esportes, privando da vivência e os benefícios que a Educação Física pode, quando bem trabalhados, desenvolver.

Os mesmos autores concluem afirmando a necessidade de trazer para dentro das escolas, mais especificamente nas aulas de Educação Física, os saberes primevos, os quais Chassot caracteriza como populares, primitivos ou da tradição. Saber primevo¹⁹ é produzido a partir de práticas sociais de grupos específicos. Pode ser considerado um saber cotidiano, do ponto de vista de um pequeno grupo. De

¹⁸ A Interculturalidade é um conceito que promove políticas e práticas que estimulam a interação, compreensão e o respeito entre as diferentes culturas e grupos étnicos.

¹⁹ Saber primevo ou popular é aquele que detém, socialmente, o menor prestígio, isto é, o que resiste a menos códigos. Aliás, popular pode significar vulgar, trivial e ou plebeu.

maneira geral eles são importantes para que determinada população viva melhor (Chassot, 2014).

[...] busca de saberes populares, que correm o risco de extinção, e trazê-los para a sala de aula. Na escola, esses saberes podem ser trabalhados à luz dos saberes acadêmicos, para então converterem-se em saberes escolares (Chassot, 2014, p. 119, grifos do autor).

Sendo assim torna-se necessário reconhecer e incentivar o diálogo, reflexões e vivências de práticas corporais indígenas, pois estas práticas podem complementar o processo educativo, possibilitando um processo de socialização e troca de saberes e vivências, primando pelo diálogo e a tolerância, onde todos juntos possam desencadear ações relevantes ao processo de ensino e de aprendizagem, dentro do contexto da Educação Física, por meio de formas e expressões sociabilizando e difundindo saberes, em especial da cultura indígena. (Kempe; Chassot, 2017).

Por fim trazer a temática das práticas corporais indígenas para dentro da escola será importante para reconhecer os povos indígenas, longe de um senso comum, e considerá-los como portadores de uma cultura singular que tem suas identidades sistematicamente negadas. E assim, contribuindo na formação de cidadãos críticos, possibilitando o reconhecimento das diferenças socioculturais existentes no Brasil, propiciaremos o reconhecimento dos direitos das sociodiversidades dos povos indígenas. (Kempe; Chassot, 2017).

3.4 - Corpo, gênero e sexualidade na escola

Os caminhos que percorremos para dialogar sobre essa temática partiram, inicialmente, das discussões com os(as) autores(as), que nos inspiraram e que nos deram vida para respirar a defesa da discussão de gênero no atravessamento dos conteúdos da cultura corporal na Educação Física escolar.

Goellner, Figueira e Jaeger (2008), Goellner (2010), Prado e Ribeiro (2010), Altmann, Ayoub e Amaral (2011), Wenez, Stigger e Meyer (2013) Louro (2007) e

Souza Junior (2007) trazem reflexões significativas sobre as relações de gênero na escola.

A problematização sobre as relações de gênero e as sexualidades no campo acadêmico-profissional da Educação Física brasileira, adquiriu visibilidade no final dos anos 1990. Merece destaque o artigo produzido por Sousa e Altmann (1998), no qual analisam o esporte como um território generificado e generificador dos corpos de meninos e meninas nas aulas de Educação Física escolar. Nesse mesmo período, Louro (2004) também afirmava ser a Educação Física ofertada na escola um espaço central para as análises que envolviam as relações de gênero e a produção das sexualidades na referida instituição.

Para entender gênero, é preciso compreendê-lo como construção de caráter social e histórico. Ao conceituarmos gênero, precisamos também conceituar o que estamos entendendo e denominando por sexo, que é um termo para descrever as características internas e externas, a diferenciarem mulheres e homens. Mesmo que essas diferenças anatômicas se deem desde o nascimento, os significados dados a elas são sociais, culturais e históricos. Quando trazemos a reflexão e a análise para o centro do debate sobre questões de como e por que da diferenciação sexual entre homens e mulheres, é que essa contestação perpassa pela indagação dos discursos sobre determinadas características, gestos, movimentos, trejeitos, são tomadas como definidoras de diferenças, e nomear a diferença é, ao mesmo tempo, e sempre, o que demarca uma fronteira (Louro, 2007).

Para Meyer (2003) gênero é uma palavra que remete a todas as formas de construções sociais, culturais e linguísticas implicadas nos processos que operam na diferenciação de homens e de mulheres. A categoria gênero permite compreender que diferenças e desigualdades entre mulheres e homens são social e culturalmente construídas, e não biologicamente determinadas (Louro, 1998; Meyer, 2003; Scott, 1995)

Portanto segundo Butler (2019) o gênero é a forma pela qual aprendemos a nos tornar homens e mulheres em uma sociedade. Isso significa compreender que

existe um processo de materialização do gênero²⁰ implicado na reiteração dessas aprendizagens e desses comportamentos, que abre a possibilidade da cópia, da repetição e, ao mesmo tempo, do desvio (Butler, 2019).

Nesse sentido, encontramos-nos inseridos em práticas de significação, as quais, escola, família, religião, mídia, todas essas instituições ensinam, desde cedo, os tipos de comportamentos, brincadeiras, vestuários, valores, prazeres, entre outras atribuições sociais, que nos são direcionadas ao longo de toda a experiência da vida, e que, ao serem inscritas nos corpos, produzem a sexualidade e as próprias pessoas. Entendemos que a escola, sendo privilegiada como espaço/tempo que garante a aprendizagem, não apenas transmite e produz conhecimentos, mas determina o que os sujeitos podem ou não fazer, normalizando estratégias de modos de ser, posicionando-os na sociedade, a partir de múltiplos discursos, regras, saberes, determinações e práticas (Carvalho; Silva, 2021).

Portanto, a instituição escola, na condição de lugar que privilegia o conhecimento elaborado, o saber científico, cultural, humano, precisa se propor a tornar-se um lugar de problematização, de debates, ampliar as ações educativas, enfrentar essas questões, para que possam, assim, prevenir ou minimizar as prováveis sequelas às crianças que sofrem qualquer tipo de discriminação de gênero, de violência e repressão sexual. Assim:

A escola precisa deixar de ser um espaço de opressão e repressão na questão da sexualidade, para se tornar um ambiente efetivamente seguro, livre e educativo para todas as pessoas. Não é mais possível, hoje, que as questões relativas à sexualidade passem despercebidas ou que sejam tratadas com deboche, indignação moral, como também perpetuadora e conivente com a violência sexual, tanto simbólica quanto física (Correa, 2013, p. 51).

Para tanto, faz-se importante considerar as atitudes dos/as professores/as nas escolas, pois eles/elas imprimem um valor simbólico eficaz na construção

²⁰ Segundo Judith Butler, a materialização do sexo ocorre por meio da repetição de normas regulatórias, que produzem um processo de estabilização e fixidez. Esse processo gera o efeito de matéria, ou seja, o sexo anatômico lido como binário e oposicional.

cultural dos corpos de seus/suas alunos/as. Souza Júnior (2007) ressalta que se os/as professores/as reproduzirem o discurso impregnado de preconceitos e admitirem atitudes discriminatórias nas aulas, “[...] estarão favorecendo a adoção desses conceitos e atitudes sexistas por parte de seus alunos e alunas” (p. 71).

Desta maneira, o que fica para nós, educadores e educadoras, e apoiados no mesmo sentido defendido por Louro (1998), é tentar atuar e mediar, levando em consideração que, para construir gênero, é necessário desconstruí-lo e entendê-lo como um lugar de transitoriedade.

Partindo de toda essa discussão, com o olhar voltado para a instituição escolar, devemos levar em consideração que esse espaço social é um lugar privilegiado, onde as relações afetivas, educacionais e profissionais acontecem. Portanto, são muitos corpos que compõem esse universo, no qual criamos vínculos, fortalecimento de relações sociais, amizades se constroem, e as descobertas de si e do mundo vão se constituindo.

Sendo assim, sabemos que algumas crianças não se sentem confortáveis com a aula de Educação Física. Muitas se sentem excluídas, ou, às vezes, nem sabem que sentimento é esse, mas sabem que não são bem recebidas naquele tempo e espaço, como se não fosse apropriado para elas, já que os padrões estabelecidos ali não representam a todos/as (Carvalho; Silva 2021).

Mas, como vivenciar, na prática, o que os direitos constitucionais colocam sobre o respeito às diferenças e, por consequente, o combate a toda e qualquer discriminação - seja de gênero, classe e raça/etnia, ao sexismo, ao racismo, à homofobia e à lesbofobia? Será que podemos falar sobre questões de gênero e diversidade sexual no espaço escolar?

Freitas (2022) afirma que a Constituição Federal (Brasil, 1988) e o documento oficial como a Base Legal da Educação (LDB 9394/96) impõem o enfrentamento desse tema na escola, objetivando superar quaisquer formas de discriminação. A partir da compreensão de que questões de gênero perpassam também as questões de raça/etnia e classe, o Estado e a sociedade devem caminhar em consonância

com o objetivo comum sobre a igualdade entre os indivíduos em todos os âmbitos para que se promova o exercício da cidadania.

Louro (2004) afirma que em se tratando da escola, sabemos que os corpos são depositários de grandes tensões. Conjugados no plural, não são elementos neutros nas relações sociais; são plásticos, fluidos, absorvem e são absorvidos conforme os diferentes contextos que se apresentam.

A autora continua e destaca que nesse sentido, a suposição de que se é ou não a partir dessas diferenças nega e aprisiona identidades dissonantes, assim como incômoda e desnorteia a solidez das certezas (Louro, 2004).

Por outro lado, defensores(as) da igualdade de gênero e da diversidade sexual ligados à educação veem as pautas que tratam do gênero no espaço escolar como uma forma de combater as desigualdades sociais, pois, ao se tratar dessa linguagem nas aulas, aplicando-a aos diferentes (mais diversos) contextos históricos, políticos e sociais, está-se, na verdade, dando visibilidade aos mais diversos atores sociais. Eles(as) consideram que negar as questões de gênero inviabiliza diferenças e promove as hierarquias sociais (Junqueira, 2009).

Diante do exposto, não basta que apenas falemos em respeito às diferenças, mas sim questionemos e problematizemos todos os múltiplos processos por meio dos quais essas diferenças são nomeadas, produzidas e (des)valorizadas (Junqueira, 2013). Não é só lutar por liberdade ou denunciar o preconceito e a violência, mas é preciso desestabilizar os processos de marginalização e normalização.

Sendo assim, para Freitas (2022), as questões relativas a gênero e diversidade sexual ainda são inquietantes para nossa sociedade. Isso é sentido, de forma substancial, no espaço escolar, discutir e compreender a noção de gênero é fazer um percurso longo e complexo que envolve lutas, conquistas e resistências de grupos historicamente discriminados e excluídos que parte considerável da sociedade buscou, e busca, silenciar. E não só isso, é, também, distanciar-se para tentar lidar com o que nunca aceitou, respeitou e/ou não entendeu. A mesma autora salienta o engajamento de grupos sociais que travam batalhas intermináveis, com o

intuito de construir uma sociedade que promova a igualdade de gênero e respeite a diversidade sexual como tema central.

3.5 - TRANSformando as práticas corporais

A escola pode ser um espaço privilegiado para problematizar os conhecimentos de grupos que foram historicamente marginalizados e subjugados em diversos contextos da sociedade. Especificamente nas aulas de Educação Física Escolar, a participação de transexuais nas práticas corporais é um tema potente para ser problematizado, principalmente com um olhar das Ciências Humanas e Sociais (Maldonado, 2021).

Para Maldonado e Freire (2022) e Maldonado, Silva e Martins (2022), os currículos da Educação Física Escolar inspirados nas teorias críticas e pós-críticas advogam pela problematização dos marcadores socioculturais contemporâneos que constituem a sociedade nas aulas do componente, destacando a relevância dos aspectos de gênero e de sexualidade que forjam a cultura das práticas corporais para construção de uma estrutura social justa, equitativa e diversa.

Assim, Fonseca e Brito (2022) apontam que a luta por uma perspectiva inclusiva na Educação Física Escolar se caracteriza por construções coletivas, transformações epistemológicas²¹ do campo, organização das práticas político-pedagógicas, reconhecimento de direitos e na mudança efetiva das concepções e propostas políticas, pedagógicas e metodológicas da área, ressignificando processualmente, de forma colaborativa, ações democráticas, participativas e acolhedoras aos diversos modos de ser e estar no mundo.

Essa forma de pensar a Educação Física potencializa o debate a respeito da participação de pessoas transexuais no mundo esportivo. Camargo (2016) apresenta a ideia de corpos dissonantes como aqueles que se colocam nos limites fronteira dos corpos normativos, considerados desviantes da “norma”, afastados

²¹ As transformações epistemológicas são mudanças na forma de pensar sobre o conhecimento e a sua construção. A epistemologia é o ramo da filosofia que estuda o conhecimento, a sua origem, natureza, limites e validade.

dos padrões de beleza, estética e/ou eficiência idealizados e validados pelas sociedades ocidentais contemporâneas e que estão em vigor em disputas esportivas, principalmente nos megaeventos realizados internacionalmente.

Segundo Maldonado e Costa (2023) o esporte é uma das práticas corporais que mais possui poder de união no mundo, unindo classes, gêneros, etnias e nações diferentes. No entanto, sabe-se que a conquista para a diversidade nesse meio é lenta e gradual, sendo inicial e majoritariamente praticado por homens brancos de classe média ou alta. Atualmente, a diversidade de pessoas da comunidade LGBTQIA+ vem tomando cada vez mais espaço, seja na televisão, no mundo do trabalho e, inclusive, no esporte. Esse tópico, porém, é discutido de maneira incerta, delicada e até mesmo preconceituosa quando se trata da participação de pessoas transexuais nas manifestações da cultura corporal.

Para Maldonado e Costa (2023) é um desafio uma pessoa transexual ser aceita no mercado de trabalho. Com esse cenário, a luta pelo espaço de atletas transexuais na participação esportiva reforça ainda mais essa realidade, que é amplificada pelo discurso biológico e homofóbico na sociedade, nos times e nas federações em que o(a) atleta trans atual.

Nesse contexto, Pisani e Pinto (2021) afirmam que o machismo e a LGBTfobia são estruturantes do campo futebolístico, uma vez que mulheres e pessoas LGBTQIA+ são constantemente questionados(as) em relação à sexualidade e à identidade de gênero. Todavia, esses(as) jogadores(as) resistem ao preconceito, tensionando normas reguladoras dos corpos e subjetividades nos palcos que recebem as práticas de futebol.

Ao tentar inserir-se no mundo esportivo, o(a) atleta transgênero, além de passar pelo preconceito social e todos os trâmites para achar um espaço no meio para competir, tem que lidar com as questões biológicas e morais que cercam sua existência. Debates sobre a participação do(a) esportista vêm de todos os lados, com consulta às mais diversas áreas das Ciências Biológicas e Humanas, menos ao próprio participante, de modo que o corpo dele(a) seja palco de discussões de terceiros (Maldonado ; Costa 2023).

Nesse aspecto, Camargo e Kessler (2017) advertem que quando se inter-relacionam sexualidade e sistema esportivo, os corpos aparecem como marionetes dentro do palco da heteronormatividade²², proporcionando que apenas os sujeitos considerados “normais” tenham permissão para participar das competições esportivas, enquanto o restante deve ser excluído por algum discurso moralista. Os conceitos proferidos por treinadores e médicos, que na maioria das vezes privilegiam as pessoas com corpos atléticos normativos/inteligíveis, acabam determinando o ostracismo social²³ de qualquer atleta que fuja do binarismo masculino/feminino.

Sendo assim, todo esse preconceito e discriminação contra a participação de pessoas transexuais nas práticas corporais ocorre porque o esporte pode ser considerado uma ferramenta que, a partir de saberes biológicos e práticas biotecnológicas, divide a sociedade, construindo e afirmando definições como gênero, sexo e sexualidade em atletas. As definições de gênero foram criadas na estrutura social a partir de explicações biológicas do corpo. Portanto, o feminino e o masculino são construções sociais que são entendidas como uma limitação, e tal prática é visivelmente compreendida pelo esporte (Zoboli; Monske; Galak, 2021).

Dessa forma, existe uma universalização do corpo esportivo por meio da biologia, e o que não se encaixa, o “degenerado”, ao ser excluído, torna-se um animal, já que não o inclui como homem, como ser humano, sendo os corpos transexuais considerados anormais. Ainda que haja uma ampliação das fronteiras e a abertura das normas fortemente estabelecidas na biologia quanto às definições de gênero, sexo e sexualidade, a fisicalidade dos corpos ainda é um forte vetor para definir o indivíduo socialmente (Zoboli; Monske; Galak, 2021).

²² Heteronormatividade é um termo que descreve a ideia de que a heterossexualidade é a norma, e que apenas os relacionamentos entre pessoas de sexos opostos são corretos. O termo deriva do grego hetero, que significa "diferente", e do latim norma, que significa "esquadro".

²³ Ostracismo é o afastamento (imposto ou voluntário) de um indivíduo do meio social ou da participação em atividades que antes eram habituais.

Por fim, defendemos que a participação de pessoas transexuais²⁴ nas práticas corporais, seja problematizada nas aulas de Educação Física Escolar, potencializando essas reflexões com as crianças, adolescentes, jovens e adultos que frequentam a Educação Básica brasileira.

3.6 - Corpos deficientes, eficientes e diferentes: resgatando a história

Apesar dos avanços legais e pedagógicos referentes às pessoas com deficiências (PCD), ainda há muito que dialogar e refletir sobre práticas corporais inclusivas principalmente no ambiente escolar e nas aulas de Educação Física.

Na história, o corpo deficiente era renegado e inferiorizado, os comportamentos em relação às pessoas com deficiências eram de eliminação, destruição e menosprezo, caracterizados pelos corpos e suas marcas.

Em relação a este período, Bianchetti (1995, p. 9) nos lembra que “[...] A dicotomia deixa de ser corpo/mente e passa a ser corpo/alma. A pessoa com deficiência deixa de ser morta ao nascer, porém passa a ser estigmatizada, pois, para o moralismo cristão, católico, deficiência passa a ser sinônimo de pecado”

Surge então o Renascimento como movimento fundamental para a revisão do cenário sociopolítico-educacional, período importante para a renovação de conceitos. Muitas ideias e atitudes que antecipavam o mundo moderno foram apresentadas pela renascença, dentre elas, a preocupação com os interesses terrenos, o naturalismo, o individualismo e, o mais fundamental, o humanismo que resgatou o papel e a importância do ser humano em oposição ao poder e a dominância do ser divino (Gaio, 2006).

Na Idade Média, a deficiência foi associada ao pecado; agora, está relacionada à disfuncionalidade, pois o corpo deficiente está associado a uma máquina com disfunção de uma ou mais peças (Bianchetti, 1995). Nota-se que o

²⁴ Pessoas transsexuais são aquelas que se identificam com um gênero diferente do que foi atribuído a elas com base no seu sexo biológico. O termo "trans" vem do latim e significa "além de", "para além de", "o outro lado" ou "o lado oposto".

corpo, principal referência do ser humano, passa então a ser vivido na sociedade de mercado na condição de valor.

Percebe-se no período Contemporâneo, caracterizado por formas mais elaboradas do sistema capitalista, uma corrida desenfreada pelo avanço rumo a um mundo novo, no qual as pessoas com deficiências sofriam à margem dos acontecimentos. Os estudos científicos multiplicam-se nos séculos XVIII e XIX, atingindo seu auge no século XX, marcado por um período de reformas sociais e guerras, início dos interesses governamentais em assuntos referentes às PCD, especialmente no campo da educação, psicologia e medicina (Rechineli; Porto ; Moreira, 2008).

Após a II Grande Guerra Mundial aconteceram algumas atitudes positivas em relação às PCD. Iniciam-se em hospitais, primeiramente, programas de reabilitação dirigidos aos lesionados das Guerras como possibilidade para reintegrá-los ao mundo.

Sendo assim observa-se que, tendo iniciado no século XX, o esporte para PCD utilizado como auxílio à recuperação foi um dos ícones ao apresentar à sociedade que essas pessoas revelavam suas capacidades e a superação de desafios, ultrapassando seus próprios limites (Rechineli; Porto ; Moreira, 2008).

As mesmas autoras continuam e afirmam que com o advento do Ano Internacional do Deficiente, decretado pela Organização das Nações Unidas em 1981, inicia-se um processo de maior incentivo, por parte dos governantes, numa tentativa de provocar na sociedade discussões acerca da problemática que envolve essa população, principalmente a questão das possibilidades desses corpos com deficiências em contraposição a suas limitações.

E concluem afirmando que, a preocupação com os corpos deficientes, por parte da sociedade, sendo a educação uma das áreas mais envolvidas nesse processo, marca significativamente o fim do século XX e início do XXI.

Mudar a concepção desses corpos é a marca deste período histórico. Olhar para eles sem piedade, mas com reconhecimento, acreditando em suas capacidades para além das limitações que apresentam é o que se propõe a humanidade, estimulada pelos próprios corpos deficientes e por todos os

outros corpos que acreditam que todo ser humano pode superar quando tem oportunidades para tal (Gaio; Porto, 2006, p. 12).

Gaio (2006) ainda destaca a urgência de uma nova visão de vida, que valorize o potencial humano presente em todos os seres humanos. Portanto, é necessário conhecermos os fatos históricos para conseguirmos romper velhos paradigmas, como também entendermos as pessoas com deficiência para além do corpo deficiente, propiciando a elas espaço e tempo para poderem ser integrados, valorizados e aptos a viverem em sociedade.

3.7- Diversidade, diferença e deficiência nas aulas de Educação Física

Ao longo da história da PCD ocorreu uma evolução nos valores atribuídos ao corpo. Excluído no passado por ser deficiente e improdutivo, observado no presente como eficiente e capaz e, finalmente, descoberto como diferente, como todos os seres humanos o são, projetamos para o futuro, a proposta de uma Educação Física aberta à diversidade (Rechineli; Porto; Moreira, 2008).

Gaio (2006) ainda aponta a urgência de uma nova visão de vida, que valorize o potencial humano presente em todos os seres humanos. Portanto, é necessário conhecermos os fatos históricos para conseguirmos romper velhos paradigmas, como também entendermos as PCD para além do corpo deficiente, propiciando a elas espaço e tempo para poderem ser integrados, valorizados e aptos a viverem em sociedade.

Possibilitar a vivência individual e coletiva que conduz os seres humanos ao ser e estar presentes no mundo junto com os outros, respeitando-se as diferenças existentes entre todos, poderá ocorrer à medida que o envolvimento com o assunto se multiplicar e fortalecer, na perspectiva de promover a inclusão, ou seja, a conjunção de todos aceitando e respeitando as diferenças (Gaio; Porto, 2006).

Sendo assim, a escola deveria ser um espaço para dialogarmos sobre a diferença, inclusão e participação de todos no ambiente escolar, principalmente nas aulas de Educação Física.

Portanto a busca de uma Educação Física que reafirma seus critérios nos princípios da diversidade, possibilidades de acesso ao conhecimento produzido pela humanidade com base nos estudos da corporeidade e, que atenda, não só de direito, mas de fato, a todos que dela participam, abandonando efetivamente a ideia do corpo objeto, mecanizado, torna-se vital neste processo (Rechineli; Porto; Moreira, 2008).

Afinal, a Educação Física precisa trabalhar as diferenças dos(as) alunos(as) no sentido de ressignificá-las/respeitá-las, propondo tarefas em que os(as) alunos(as) com maiores dificuldades tenham oportunidade de expor suas angústias e medos, para que juntos, professor(a), aluno(a) e colegas, possam superar limites (Rechineli; Porto; Moreira, 2008).

Dessa forma, acreditamos na possibilidade de promover a Educação Física inclusiva visto que seus corpos, independentemente das limitações, estão repletos de potencial, basta que lhes sejam oportunizadas as possibilidades de demonstrá-lo através das aulas de Educação Física que acolha as diversidades.

No futuro, presume-se corpos diferentes, respeitados em sua complexidade, compreendidos como seres humanos que, em sua totalidade pensam, sentem, aprendem, deslocam-se através do movimento no tempo e no espaço com uma intenção, vivem a própria história em busca da superação, transcendendo a cada oportunidade vivida (Rechineli; Porto ; Moreira, 2008).

No próximo capítulo pretendemos refletir e dialogar sobre a construção de uma comunidade de aprendizagem, conceito criado pela autora bell hooks²⁵, bem como seus desafios e implantação nas aulas de Educação Física.

²⁵ Gloria Jean Watkins, mais conhecida pelo pseudônimo bell hooks, foi uma autora, professora, teórica feminista, artista e ativista antirracista estadunidense. hooks publicou mais de trinta livros e numerosos artigos acadêmicos. O pseudônimo foi escolhido pela escritora e teórica em homenagem à sua avó, Bell Blair Hooks. A escrita em minúsculas é uma forma de evitar o personalismo e valorizar a coletividade.

4. EDUCAÇÃO FÍSICA QUE NÃO ESCOLHE, ACOLHE

Para este capítulo recorreremos aos ensinamentos de bell hooks e Paulo Freire, ambos esperanças por uma educação crítica, com vistas para a transformação, para autorrealização e para a liberdade.

Bell hooks desenvolve uma concepção educacional baseada na Pedagogia Engajada²⁶ e no desenvolvimento de Comunidade de Aprendizagem como possibilidade didática de almejarmos horizontes de aprendizagens significativas e acolhedoras. Discute-se a educação desde uma perspectiva crítica, descolonizadora e interseccional, pontuando elementos didáticos que possibilitam transformar a sala de aula num espaço em que transitem experiências, memórias, subjetividades e currículos que rompam com a lógica da educação bancária²⁷ e colonialista (Carreiro; Palhano, 2023).

Bell hooks (2021) ainda afirma que nos últimos vinte anos, educadores(as) ousaram estudar e aprender novos jeitos de pensar e de ensinar, desenvolvendo um trabalho que não reforçou sistemas de dominação, imperialismo, racismo, sexismo ou elitismo, criando uma pedagogia da esperança. E conclui:

Minha esperança emerge daqueles lugares de luta nos quais testemunho indivíduos transformando positivamente sua vida e o mundo ao seu redor. Educar é sempre uma vocação arraigada na esperança. Como professoras e professores, acreditamos que aprender é possível, que nada pode impedir uma mente aberta de buscar conhecimento e de encontrar um modo de saber (bell hooks, 2021, p. 20).

²⁶ Para a professora e intelectual negra estadunidense bell hooks, a pedagogia engajada é uma estratégia de ensino que tem como objetivo: Capacitar os estudantes a pensar criticamente e recuperar a vontade dos estudantes de pensar e de se realizar

²⁷ A educação bancária é um modelo de ensino que se caracteriza por uma relação unilateral entre professor e aluno, onde o professor é o único sujeito na relação pedagógica. O conceito foi cunhado pelo educador brasileiro Paulo Freire, que a criticou no livro Pedagogia do Oprimido, publicado em 1968.

A autora finaliza a narrativa afirmando que descolonizar a educação impõe um movimento de reconhecimento das estruturas de desigualdades que sustentam nosso modelo educacional, tanto no âmbito epistêmico (quando compreendemos que alguns conhecimentos são válidos e outros não tanto), ou quando desconsideramos as subjetividades e identidades que integram nossas/os estudantes e docentes nas suas experiências educativas (Carreiro; Palhano, 2023).

Bell hooks ainda apresenta caminhos pedagógicos que estejam comprometidos com potencialidades transformadoras da educação, e isso implica no compromisso ético e pedagógico de formar professoras/es desde uma concepção de educação descolonizadora, antirracista, antissexista, anticlassista e anticapacitista. (Carreiro; Palhano, 2023).

4.1- Pedagogia Engajada: construindo a Comunidade de Aprendizagem

Na esteira do pensamento freiriano, bell hooks apresenta uma perspectiva de educação que tem a liberdade como princípio imprescindível. Essa liberdade é pavimentada no caminho de uma educação vivenciada pela troca de conhecimentos, experiências e sentimentos entre quem ensina e quem aprende (Carreiro; Palhano, 2023).

Para bell hooks (2017) não há uma definição hierarquizada ou dissociada entre as/os sujeitos da experiência pedagógica (estudantes e professoras/es), ao contrário, a sala de aula é um local de aprendizado mútuo e (auto)formativo, de modo que a/o docente é também “fortalecido e capacitado por esse processo”.

Partindo da concepção freiriana de autonomia e autorrealização no processo educativo, bell hooks (2017, p. 35) afirma que a Pedagogia Engajada não busca somente capacitar e formar estudantes, mas também as/os docentes de modo que “toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor”, que ao se apresentar enquanto “gente”, possibilita a desinibição que perpassa as relações enrijecidas de poder,

ampliando e humanizando as experiências, as trocas e conseqüentemente os processos de ensino-aprendizagem.

Na obra “Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática”, bell hooks afirma que:

(...) a pedagogia engajada é essencial a qualquer forma de repensar a educação, porque traz a promessa de participação total dos estudantes. A pedagogia engajada estabelece um relacionamento mútuo entre professores e estudantes que alimentam o crescimento de ambas as partes, criando uma atmosfera de confiança e compromisso que sempre está presente quando o aprendizado genuíno acontece. Ao expandir o coração e a mente, a pedagogia engajada nos torna aprendizes melhores, porque nos pede que acolhamos e exploremos juntos a prática do saber, que enxerguemos a inteligência como um recurso que pode fortalecer nosso bem comum (hooks, 2020, p. 51).

Bell hooks nos apresenta uma concepção da experiência didática enfatizando veementemente que, para a Pedagogia Engajada, “todo estudante tem uma contribuição valiosa para o processo de aprendizagem” (hooks, 2020, p. 50), seja individual ou coletiva, a presença corpórea de cada uma e cada um e suas singularidades, também se constitui como elemento pedagógico.

Para a autora, a Pedagogia Engajada é uma estratégia de ensino com propósito de potencializar o pensamento crítico das/os estudantes com vistas para a autorrealização. Pensar, é agir, é integrar, ação e pensamento crítico.

O pensamento crítico é um processo interativo no qual docentes e discentes vivenciam mutuamente a experiência da abertura radical, retomando questionamentos elementares e descobrindo respostas que ampliam as perspectivas, ao tempo em que redefinem a importância do que se ensina e do que se aprende.

No cerne da teoria educacional de bell hooks, a Pedagogia Engajada, mediada pelo exercício do pensamento crítico, culmina na experiência cooperativa da Comunidade de Aprendizagem. É no entendimento da sala de aula enquanto espaço de socialização de conhecimento, de mediação pedagógica e trocas afetivas, que bell hooks afirma um elo pedagógico de comunidade (Carreiro; Palhano, 2023).

Bell hooks conclui e afirma que quando paramos de pensar e de avaliar pelos parâmetros da hierarquia e conseguimos valorizar todos os membros de uma comunidade, rompemos uma cultura de dominação. Sempre que usamos a lógica inclusiva “ambos/e”, estamos mais bem situados em construir comunidade. (hooks, 2021, p. 57).

A experiência da sala de aula como Comunidade de Aprendizagem é um convite à perspectiva didática interseccional²⁸. bell hooks nos provoca a observar e experienciar a inteireza da troca pedagógica e isso implica olhar para a sala de aula como um espaço coletivo constituído de indivíduos com realidades, vivências e contextos próprios (Carreiro; Palhano, 2023).

A autora bell hooks afirma que para transformarmos efetivamente as salas de aula em espaços de aprendizados e experiências inclusivas será necessária uma ética amorosa. A sua ética apresenta alguns princípios: a alegria, a autorrealização, o crescimento espiritual, a honestidade, a franqueza, a integridade pessoal, o conhecimento, o cuidado, a interdependência, o amor, a esperança, a justiça e a liberdade, que podem emergir práticas educativas insurgentes e que, portanto, permitem a realização do enfrentamento ao racismo, ao capacitismo, ao machismo, entre outras tecnologias de exclusões vigentes em contextos em que se presentifica os corpos com marcadores de diferenças.

Essa realidade só será possível quando as instituições educacionais e seus sujeitos compreenderem que a Educação, as práticas pedagógicas, precisam ser repensadas, refletidas e transformadas.

Quando bell hooks aponta a importância do diálogo e da voz das/os estudantes nas aulas, ela nos alerta para tais questões: “Quem fala? Quem ouve? E por quê?” (hooks, 2017, p. 57).

²⁸ A perspectiva didática interseccional é uma abordagem que considera a interação de diferentes fatores sociais que definem a identidade de uma pessoa. A interseccionalidade reconhece que cada indivíduo é um mosaico de identidades, como gênero, raça, classe social, sexualidade, entre outras, que não podem ser separadas.

Sendo assim, a aula de Educação Física deverá ser vista como um espaço comunitário, pois isto irá aumentar a probabilidade de haver um esforço coletivo para criar e manter um esforço de aprendizado.

Fazer a aula um contexto comunitário onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é o objetivo central da pedagogia engajada. Portanto, buscaremos pensar de que forma a Educação Física pode ser uma narrativa potente na busca por fazer emergir vozes silenciadas, assim como a construção de uma comunidade de aprendizagem pode se mostrar também parte fundamental para uma formação humana capaz de produzir conhecimento em prol da justiça social.

A premissa para transformarmos a sala de aula em uma Comunidade de Aprendizagem é a compreensão da educação como prática de liberdade, e isso implica no compromisso pedagógico e ético de repensarmos a educação assentada em práticas (e teorias) que transgridam e combatam o racismo, a misoginia, o preconceito de classe, o capacitismo e todas as formas de opressão que se fazem presentes na nossa sociedade e conseqüentemente nas salas de aula.

4.2 - Um diálogo sincero: ensinar com amor

Em sua obra bell hooks ainda reafirma a importância da construção de vínculos e de uma pedagogia baseada no amor e no respeito. Segundo ela, a cultura do dominador promove um objetivismo calculado que é desumanizante. Por outro lado, um modelo de parceria mútua promove um engajamento do Eu que humaniza, que torna o amor possível (hooks, 2021).

Bell hooks define amor como uma combinação de carinho, comprometimento, conhecimento, responsabilidade, respeito e confiança. Quando esses princípios básicos do amor constituem a base da interação entre docentes e estudantes, a busca mútua por conhecimento cria condições para um ótimo aprendizado. Então, professores aprendem enquanto ensinam, e estudantes aprendem e compartilham conhecimento.

Um conhecimento compassivo tem por objetivo não explorar e manipular a criação, mas reconciliar o mundo consigo mesmo. A mente motivada por compaixão se esforça para saber; o coração, para amar. Aqui, o ato de saber é um ato de amor, o ato de penetrar na realidade do outro e acolhê-la, de permitir ao outro entrar na nossa realidade e acolhê-la. Nesse tipo de saber, nos conhecemos e somos conhecidos como membros de uma só comunidade (hooks, 2021, p. 143).

Bell hooks ainda defende seu posicionamento e reafirma que quando ensinamos com amor somos mais capacitados para atender às preocupações específicas de cada estudante e, ao mesmo tempo, integrar aquelas que são de toda a comunidade da sala de aula. Quando professores e professoras se dedicam a afirmar o bem-estar emocional de alunos e alunas, fazemos o trabalho do amor.

E conclui sua narrativa alegando que o amor na sala de aula prepara docentes e estudantes para abrir a mente e o coração. É a fundação sobre a qual toda comunidade de ensino pode ser criada. Professores e professoras não precisam temer que a prática do amor na sala de aula os leve ao favoritismo. O amor sempre nos moverá para longe da dominação em todas as suas formas. O amor sempre nos desafiará e nos transformará. É esse o cerne da questão. (hooks, 2021, p. 148).

O próximo capítulo abordaremos sobre o percurso investigativo e metodológico da pesquisa.

5. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Neste capítulo, será apresentado o percurso investigativo da pesquisa, partindo da caracterização da abordagem qualitativa adotada e de sua orientação pela pesquisa-ação, bem como aspectos inerentes a este percurso, tais como o universo da pesquisa, as características dos(as) participantes, os instrumentos de produção de dados e os procedimentos que poderão ser utilizados posteriormente para a análise dos dados.

5.1 - Abordagem qualitativa

Para este estudo será utilizada uma abordagem qualitativa com intuito de buscarmos uma compreensão dos significados e representações que os(as) estudantes irão desenvolver durante a aplicação da unidade didática.

Escolhemos esta pesquisa pois possibilita utilizar estratégias variadas para a coleta de dados assim como destacam Minayo e Gomes (2000), trata-se de uma perspectiva sobre a qual aspectos da vida cotidiana são evidenciados e destacados.

Assim, a investigação qualitativa apresenta algumas características próprias, dentre elas, seu caráter descritivo, ou seja, os dados coletados serem em sua maioria na forma de palavras ou imagens, tendo uma grande importância a sua análise através de toda a sua riqueza de detalhes (Bogdan; Biklen, 1994).

Para Del-Masso, Cotta e Santos (2018), a análise qualitativa tem como objetivo a interpretação de algum fenômeno que se está observando e a sua análise permite, quando se tem uma atenção sensível do(a) pesquisador(a), a extração de significados visíveis e invisíveis, pois, esse tipo de análise permite uma interação com as pessoas, com os fatos, com os locais e com o objeto que está sendo pesquisado.

Ainda para as autoras, a pesquisa qualitativa cabe muito bem ao contexto escolar, pois “permite descrever a complexidade de determinado problema e

compreender e classificar os processos dinâmicos, as mudanças, as variáveis e particularidades dos docentes, gestores e alunos que se incluem nesse contexto” (Del-Masso; Cotta; Santos, 2018, p. 3).

5.2 - Pesquisa- ação

Dentro da abordagem qualitativa, optamos pela pesquisa-ação, onde Franco (2005) contribui ao afirmar que a pesquisa-ação é uma prática que tem por objetivo a transformação de uma realidade com a participação de todos os sujeitos desse processo, ou seja, uma pesquisa participativa e de transformações. Nesse caso, temos como realidade as aulas de Educação Física escolar.

Ao analisar uma realidade educacional será possível promover a interlocução entre dados coletados, informações e evidências acerca de determinado fenômeno para extrair compreensões mais profundas sobre esta realidade:

Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar conhecimentos sobre aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas (Lüdke; André, 2022, p. 2).

Dentre as diversas formas de pesquisa qualitativa possíveis, optamos pela pesquisa-ação por conta de sua característica dinâmica na produção de conhecimentos que vão efetivamente produzir transformações ao nível pedagógico e não tão somente simbólicos ou burocráticos.

Thiollent (2003) considera a pesquisa-ação como uma pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os(as) pesquisadores(as) e os(as) participantes representativos(as) da situação ou do problema estão envolvidos(as) de modo cooperativo ou participativo.

Além disso, a escolha da pesquisa-ação como método de pesquisa neste trabalho se deu pelas características do projeto, em que a dialogicidade e a

construção de práticas pedagógicas acolhedoras passam por um processo reflexivo anterior, partindo das observações realizadas durante o desenvolvimento do projeto, que poderão viabilizar constantes mudanças de rota de acordo com as necessidades emergentes.

Utilizaremos como instrumentos de coleta de dados, o diário de aula (Zabalza, 2004). Tal escolha se dá pelas características do projeto que necessita de ferramentas que trarão indicativos dos elementos objetivados neste estudo quanto à análise e a construção de práticas pedagógicas inclusiva, diversa, acolhedora e dialógica.

A justificativa para o diário de aula como instrumento de coleta de dados na pesquisa, deve-se ainda ao fato de que se objetiva investigar, analisar e avaliar as aprendizagens no campo das atitudes e valores, a observação dos estudantes, tornando o diário elemento essencial para esta averiguação.

O diário de aula é definido como “documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas” (Zabalza, 2004, p. 13). Na medida em que se objetivou investigar, analisar e avaliar as aprendizagens emergentes, a observação dos estudantes tornou-se elemento essencial para esta averiguação. Tais observações são consideradas observações participantes “porque parte dos princípios de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (André, 2012, p. 28).

Assim, realizamos uma pesquisa qualitativa demarcada pela pesquisa-ação, que envolveu a investigação (pesquisa) da elaboração e implementação (ação) de uma unidade didática que aborda as diversidades nas aulas de Educação Física para uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental II.

A implementação da unidade didática teve seu início no dia 24 de abril de 2024 e término em 4 de julho de 2024, totalizando 24 aulas, de 45 minutos, com uma frequência semanal de três aulas, totalizando oito semanas de pesquisa.

Representantes santistas que através das práticas corporais trabalham a equidade foram convidados para relatar suas histórias e seus desafios. Um mestre

de Capoeira veio dialogar sobre as práticas corporais de matrizes africanas, e uma professora que criou o Instituto Fut Delas, dialogou sobre gênero e práticas corporais.

5.3 - Universo da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal do município de Santos, no litoral do estado de São Paulo. Atualmente, a escola atende ao Ensino Fundamental anos iniciais, de 1º a 5º ano e Ensino Fundamental anos finais, de 6º a 9º ano e Educação de Jovens e Adultos (EJA). São três turmas para cada nível do Ensino Fundamental anos iniciais, quatro turmas de 6º anos do Ensino Fundamental e cinco turmas de 7º, 8º e 9º anos, totalizando 32 turmas, das quais 16 turmas na parte da manhã e 16 turmas na parte da tarde. O projeto foi desenvolvido no período matutino, em que são atendidas as turmas de 8º e 9º anos e os 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, no período vespertino são atendidas as turmas de 1º, 2º e 3º Ano, e os 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. Para este estudo foi selecionada uma turma do período matutino do 8º ano do Ensino Fundamental, onde foram observados e analisados ao longo da unidade didática durante um trimestre letivo.

Na unidade didática trabalhou-se com propostas pedagógicas que articulem por meio dos saberes procedimentais, conceituais e atitudinais, práticas corporais que permitam reflexões sobre a inclusão, acolhimento e a participação de todos os corpos nas aulas de Educação Física.

5.4 - Participantes

Os(as) participantes da pesquisa foram os(as) estudantes de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, matriculados(as) no período matutino. A turma possuía 25 alunos (as) matriculados (as), sendo 10 meninas e 15 meninos, com idades variando entre 13 e 15 anos, nesta turma existem dois alunos com deficiência intelectual que são atendidos por uma Profissional de Apoio Escolar Inclusivo (PAEI).

A escolha dos participantes de 8º ano decorreu pela característica diversa da turma (número de meninos e meninas mais equilibrados, alunos com deficiência e um discente que identifica-se como gênero não-binário).

Diante disto, a seleção dos(as) participantes se deu a partir do interesse e disponibilidade dos(as) alunos(as) em participarem da pesquisa. Os(as) alunos(as) e seus responsáveis legais assinaram a autorização de participação, respectivamente através do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) – (Apêndice B) – e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – (Apêndice A).

Os dois termos trazem uma breve apresentação da professora-pesquisadora, uma contextualização da pesquisa, assim como os seus objetivos e uma explicação detalhada sobre a participação dos(as) estudantes. Os documentos foram escritos com uma linguagem simples e acessível, de modo que fosse compreensível aos(as) responsáveis e alunos(as).

Para a apresentação do TALE e do TCLE, foi utilizado uma das aulas semanais, onde foi explicada aos discentes a proposta da pesquisa. Junto aos alunos(as), li os termos, expliquei detalhadamente cada item e sanei algumas dúvidas que foram surgindo. Em seguida, entreguei os termos para os(as) alunos(as) assinarem e na semana seguinte foi marcada uma reunião com os(as) responsáveis. A reunião ocorreu no dia 24/04/2024 e participaram 14 responsáveis, os demais foram chamados em horário de atendimento individual (HTI) para explicação e assinatura do termo.

Cabe destacar que o(a) aluno(a) que não levou os dois termos assinados, participou normalmente das aulas de Educação Física, porém, os seus dados não foram coletados e não serão mencionados neste estudo.

5.5 - Aspectos Éticos

Do ponto de vista dos aspectos éticos, a presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal de São Carlos e cadastrada na Plataforma Brasil sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE)

nº 77081524.9.0000.5504, tendo sido aprovada pelo parecer de nº 6.748.854 datado de 07 de abril de 2024.

5.6 - Técnicas de produção de dados

A produção de dados teve início no dia 24 de abril de 2024 e finalização no dia 04 de julho de 2024, sendo realizadas 24 aulas, com duração de 45 minutos cada, com uma frequência semanal de três aulas, totalizando oito semanas de pesquisa.

Uma primeira dimensão desta produção dos dados da pesquisa, refere-se à própria elaboração da unidade didática sobre diversidade e inclusão, que envolveu um processo de estudos e seleção de materiais de forma rigorosa. Esta etapa da produção de dados da pesquisa assume uma abordagem de teor muito mais descritivo do que analítico, na medida em que não se trata de investigar informações produzidas em contextos de incerteza e sim de um relato dos processos que culminaram na finalização da unidade de aulas que abordassem a diversidade.

Neste contexto de produção de dados da pesquisa, é importante compreender que os papéis de professora e pesquisadora ocorreram de maneira simultânea, portanto, como pesquisadora, a pesquisa-ação exigiu novas metodologias que normalmente não utilizo no meu cotidiano como professora.

Tendo a unidade didática já elaborada, uma nova etapa da pesquisa consistiu na implementação da unidade didática do 8º ano do Ensino Fundamental e como instrumento de produção de dados para esta etapa, utilizamos o diário de aulas, definido como “documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas” (Zabalza, 2004, p. 13). Para o autor, os diários de aulas fazem parte de linhas de pesquisas baseadas em “documentos pessoais” e esse instrumento, de base qualitativa, vem adquirindo grande relevância nas pesquisas educacionais.

Zabalza (2004) faz algumas observações para melhor esclarecimento do que são os diários de aulas: a) os diários não precisam ser uma atividade realizada

diariamente, o mais importante é ter uma linha de continuidade na coleta e na redação/narração; b) os diários são constituídos por narrações feitas apenas por professores(as); c) o conteúdo do diário pode ser considerado descartável para quem escreve, podendo ficar aberto ou vir condicionado por alguma ordem ou por um planejamento prévio; d) as informações recolhidas costumam ser realizadas no próprio contexto da aula, porém, isso não descarta a possibilidade de abordar outras possibilidades do(a) discente.

A estratégia de ensino através das rodas de conversa, no início e ao final das aulas, como um recurso didático e de pesquisa, foram elementos importantes que contribuíram para a complementação dos diários de aula. Estes momentos foram registrados através de gravações de áudios no celular, a fim de ampliar as possibilidades de identificação de diversas perspectivas das aulas e para garantir um maior alcance de detalhes que muitas vezes não são lembrados com tanta riqueza após o término das aulas. As gravações de áudios eram realizadas por mim mesma e a sua transcrição complementou os diários de aulas. Com isso, através dos diários de aulas, descrevi o que aconteceu nas aulas e o que foi observado por mim, trazendo detalhes, para depois refletir criticamente sobre os fatos.

Todos os áudios gravados e utilizados para a transcrição das aulas, principalmente das rodas de conversas, foram arquivados em um acervo pessoal e sempre que necessário revisitados para a identificação de dados. Esses áudios fizeram parte dos diários de aula, porém, não foi realizada uma transcrição integral e literal de todos os áudios captados.

Como meio de complementar a captura audiovisual dos diários de aulas, registrei algumas imagens das aulas realizadas, através do meu próprio celular. Para utilizar essas imagens em que os rostos dos(as) alunos(as) aparecem, pretendo utilizar um editor de fotos online para desfocar os seus rostos, e garantir o anonimato dos(as) alunos(as). Durante a realização das aulas, eu sempre utilizava uma prancheta, em que estavam impressos o roteiro de cada aula, com algumas estratégias pedagógicas, questões orientadoras das rodas de conversa, indagações a serem feitas, e a descrição de cada atividade a ser realizada. No decorrer das

atividades eu fazia algumas anotações nesse roteiro, sobre algumas observações que considerava importantes e, quando não dava tempo de anotar tudo, gravava um áudio no celular contando o que tinha acontecido. Deste modo, no período da tarde da realização da aula, eu ouvia os áudios gravados, lia as minhas anotações e confeccionava os diários de aulas.

5.7 Diários de aula

Os diários de aula são documentos que permitem o registro das impressões do/a professor/a sobre o que vai acontecendo na aula. Fundamentam-se num conjunto de narrações que refletem as perspectivas do/a professor/a, nas dimensões objetiva e subjetiva, sobre os processos mais significativos da sua ação, isto é, os diários constituem-se em recursos relevantes da pesquisa-ação, “[...] capazes de instaurar o círculo de melhoria de nossa atividade como professores” (Zabalza, 2004, p. 27).

A observação é uma técnica de pesquisa em que o(a) pesquisador(a) está inserido no ambiente de observação de modo a obter informações que contribuam para o levantamento de respostas acerca de sua pergunta de pesquisa e interpretando-a a partir dos dados coletados. Nessa perspectiva, se dão as atividades, ocasiões, interesses, acontecimentos e os afetos que um grupo pesquisado é capaz de ofertar no decurso da observação do(a) investigador(a) (Bogdan; Blikem, 1994).

O diário de aula proporciona ao(à) professor(a) a autorreflexão de sua atuação, permitindo-lhe explorar sua prática e identificar possíveis erros e futuras melhorias, tornando-se autocrítico(a) e investigador(a) de seu desempenho, além de um(a) pesquisador(a) do ensino (Zabalza, 2004). Ou seja, será descrito o que aconteceu na aula e o que foi observado, trazendo detalhes, bem como as reflexões críticas sobre os fatos.

De acordo com Zabalza (2004), no diário de aula é possível captar não só o decorrer da ação, mas também a evolução do pensamento dos(as) professores(as) ao longo do percurso investigativo.

Neste sentido, o diário de aula pode apresentar quatro níveis de reflexão que poderão abstrair o sentido captado pela pesquisa. O primeiro, diz respeito à escrita descritiva, em que não há a tentativa de fornecer justificativas para os eventos e tão somente se restringe a relatar fatos observados. O segundo nível traz a descrição reflexiva, em que se busca reconhecer um segundo ponto de vista. No terceiro, temos a reflexão com diálogo, que referencia múltiplos olhares na busca por explicar e criar hipóteses. E, por fim, no quarto nível ocorre a reflexão crítica, quando se tem consciência dos vários contextos sociais, políticos, históricos, culturais etc. e suas múltiplas perspectivas (Piragibe; Ferraz, 2006).

Os diários de aula tornaram-se um importante documento para esta pesquisa, para além de uma fonte de produção de informações. Os registros permitiram realizar a investigação proposta, mas também como meios condutores para as etapas que se sucederam do projeto, das impressões das conquistas, mas também das rotas a serem corrigidas, dentro de uma leitura ampliada nas relações entre acontecimentos, ações, discursos e descobertas.

Sendo assim, os diários de aula nos permitem investigar e refletir sobre os planos de aula, as estratégias pedagógicas e a prática educativa, tornando-se uma espécie de guia no qual relatamos as possibilidades e potencialidades, assim como revemos e refletimos sobre as dificuldades encontradas ao longo da unidade didática e dos processos educativos (Zabalza, 2004).

Esses diários de aula tornaram-se um documento, fonte para produção de informações. Os registros foram testemunhas do vivido e nos permitiram realizar a investigação proposta a partir da leitura com a identificação dos objetivos estabelecidos.

Sendo assim, enquanto instrumento de coleta de dados alinhado a uma perspectiva de pesquisa mais humanizada e que buscou entender as subjetividades, o diário de aula, através de suas possibilidades descritivas abertas, foi fundamental

para a compreensão dos processos educativos que emergiram da implementação de uma unidade didática voltada para o acolhimento das diversidades.

5.8 - Procedimentos para a análise de dados

Para o procedimento de análise dos dados levantados a partir dos diários de aula, utilizaremos o método de Categoria de Codificação, proposto por Bogdan e Biklen (1994). Este método se dá a partir de três passos fundamentais: a leitura dos documentos, a codificação dos materiais (encontrar os códigos de cada transcrição) e a categorização (aglutinar os referidos códigos).

No caso específico desta pesquisa, as ações e intervenções propostas intercalaram momentos de ação direta dos(das) alunos(as) (atividade prática) com momentos de diálogos e discussões (parada para a reflexão). Assim, temos uma dinâmica que possibilita muitas interações em que ações, atitudes e conceitos vão emergindo e podendo compor uma série de códigos que indiquem os processos educativos. Bogdan e Biklen (1994) também elucidam que uma tarefa imprescindível nesta fase é a elaboração de uma lista de codificação e o agrupamento de forma organizada. Estas listas, contendo os códigos de cada documento, podem ser nomeadas por meio de números ou letras, o que permite compor uma sequência organizada com os dados coletados.

Após a codificação de todos os dados coletados e com as listas já agrupadas, segue-se a última etapa denominada categorização. De posse dos agrupamentos da etapa anterior, realiza-se um diálogo entre os diversos códigos que emergiram de cada lista, colocando-os em categorias. Estas categorias devem conter códigos abrangentes de forma a descrever os elementos que ali estão (Bogdan; Biklen, 1994).

Antes, vale ressaltar que o caminho de análise de dados nos exigiu certo distanciamento do papel de professora. Agora, dá-se lugar ao papel de pesquisadora, que busca a produção de novos conhecimentos social e

academicamente significativos, mesmo sabendo que a posição de pesquisadora não se conquistou sem a presença da professora.

A primeira etapa da análise de categorias é o momento em que houve uma organização de todos os documentos coletados durante a pesquisa, seguida de uma leitura atenta desse material. Essa fase é muito importante para que sejam percebidas as impressões, conflitos e diversas verificações que a leitura proporciona. Aqui o objetivo é que se atinja a compreensão dos significados, portanto, tal leitura não pode ser realizada de forma rápida e sem profundidade, pois poderá comprometer o restante da análise de dados (Moraes, 2018).

Após a realização da primeira etapa, deu-se início a segunda etapa, onde ocorreu a codificação dos materiais. Nesta fase, identifiquei palavras, trechos, frases e comportamentos repetidos, interpretando os diferentes significados que apareceram nos documentos. Assim, foram encontrados códigos (Farias; Impolcetto; Benites, 2020). Para Bogdan e Biken (1994), o desenvolvimento de um sistema de codificação envolve dois passos: 1) a procura por regularidades e padrões; 2) a escolha de palavras e frases para representar esses padrões encontrados. O autor e a autora afirmam que o código é gerado conforme o(a) pesquisador(a) percorre os dados e destaca frases, palavras, acontecimentos, emoções e situações que envolvem os sujeitos da pesquisa.

Bodgan e Biklen (1994) acreditam que nessa fase é muito importante o(a) pesquisador(a) elaborar uma lista de codificação para em seguida, agrupá-las de maneira organizada. Para chegar nessa lista, utilizamos uma planilha eletrônica, na tentativa de facilitar a organização dos dados. Portanto, após leitura dos diários de aula, geramos uma listagem de códigos, conforme ilustrado no quadro 1, que apresenta uma listagem sequencial dos códigos conforme eles foram aparecendo (cronologicamente). Ao todo, foram encontrados 18 códigos na leitura dos diários de aula.

Quadro 1- Lista de códigos dos documentos

1- Inclusão x Exclusão
2- Acolhimento
3- Dialogicidade
4- Cooperação
5- Gênero
6- Atuação docente
7- Identificação
8- Relação teoria x prática
9- Preconceito
10- Estereótipos
11- Relação x docente discente - vínculo
12- Revolta/ violência
13- Desconhecimentos de práticas corporais alternativas / Indígenas/ africanas
14- Protagonismo
15- Vínculos
16- Adaptação
17- Competitividade
18- Conflito

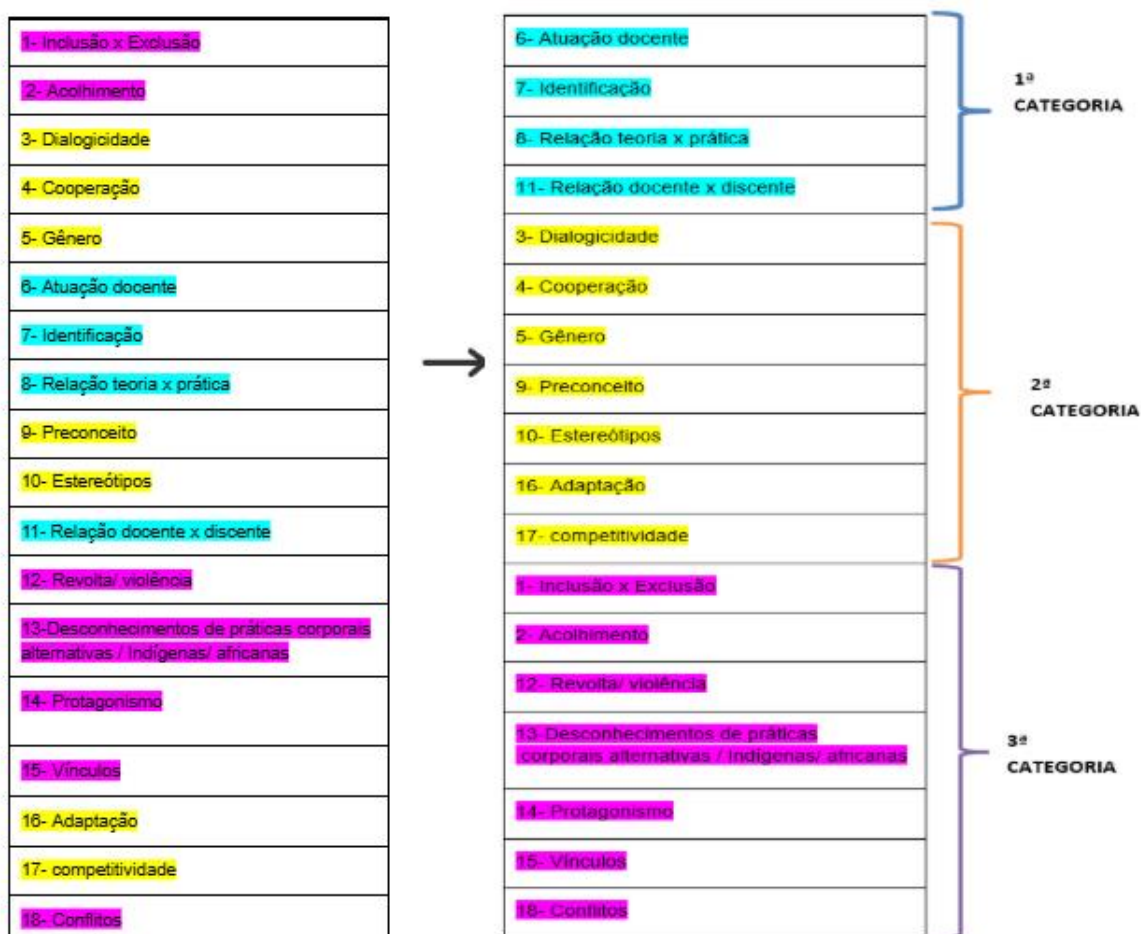
Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Realizada a codificação dos diários de aula, fomos para a terceira fase, a categorização. Aqui, foi necessário agrupar os códigos encontrados em categorias e, essas categorias precisavam descrever os elementos que ali estão (Bogdan; Biklen, 1994). Para Benites et al. (2016), as categorias estão relacionadas aos objetivos da pesquisa e as expectativas do(a) pesquisador(a).

Assim, um novo processo de organização foi realizado para a etapa de categorização, onde os códigos foram unidos e originaram três categorias.

Para facilitar a organização dos dados e ter uma melhor visualização, os códigos foram destacados com cores diferentes, como se pode verificar no quadro 2, que agrupa os códigos em categorias.

Quadro 2- Categoria de codificação com os respectivos códigos



Fonte: Elaboração da autora (2024)

A primeira categoria analítica trata, portanto, da inter-relação entre docência e discência. Os títulos que foram atribuídos às subcategorias foram escolhidos através

da fala de alguns (mas) alunos (as) e transpassam o significado dessa categoria geral, além disso, buscou analisar esta experiência docente à luz de todo processo de implementação da unidade didática. Deste modo, gerou duas subcategorias “A forma que a professora trabalha é positiva, não deixar livre, dar um tema e praticar na quadra”, retrata as estratégias metodológicas utilizadas pela docente; e “Pelo menos a professora ouve a gente e considera as nossas necessidades” remete a visão discente sobre a prática pedagógica da docente. O quadro 3, a seguir, mostra a categoria geral e as suas duas subcategorias.

Quadro 3 – Primeira categoria e subcategorias

Categoria Geral	Subcategorias
Inter- relação entre docência e discência	“A forma que a professora trabalha é positiva, não deixar livre, dar um tema e praticar na quadra”
	“Pelo menos a professora ouve a gente e considera as nossas necessidades”

Fonte: Elaboração da autora (2024).

A segunda categoria trata de “Quebrando muros e construindo pontes”, e tem as subcategorias, “Às vezes é difícil ouvir o outro e evitar alguns comportamentos como xingar, caso ocorra o erro de um colega”, demonstra a reflexão dos discentes sobre suas condutas, que podem prejudicar a participação de “todos” na aula, enquanto “E mesmo que uma pessoa não tenha habilidade ela tem o direito de praticar aquela prática corporal’ remete a compreensão e valorização da participação discentes nas práticas corporais.

Quadro 4 – Segunda categoria e subcategorias

Categoria Geral	Subcategorias
Quebrando muros/construindo pontes	“Às vezes é difícil ouvir o outro e evitar alguns comportamentos como xingar, caso ocorra o erro de um colega”
	“E mesmo que uma pessoa não tenha habilidade ela tem o direito de praticar aquela prática corporal”.

Fonte: Elaboração da autora (2024).

Por fim, a terceira categoria analítica geral emerge do código: Nossa história, nosso olhar, nossa comunidade e tem como subcategorias “É difícil modificar alguns hábitos, sabemos que é errado e mesmo assim cometemos”, demonstra uma tentativa de quebra de pensamentos estereótipos e “Precisamos pensar em todos, na inclusão de todos na aula”, remete a construção de uma comunidade de aprendizagem.

Quadro 5 – Terceira categoria e subcategorias

Categoria	Subcategoria
Nossa história, nosso olhar, nossa comunidade	“É difícil modificar alguns hábitos, sabemos que é errado e mesmo assim cometemos”
	“Precisamos pensar em todos, na inclusão de todos na aula”

Fonte: Elaboração da autora (2024).

No capítulo seguinte, apresentaremos os resultados e as discussões e análises das categorias emergentes da implementação de uma unidade didática voltada para o acolhimento das diversidades, com uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental.

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, apresentaremos as discussões decorrentes da organização e da análise dos dados, tendo como base o referencial teórico usado e os objetivos que orientam o desenvolvimento da pesquisa. Conforme descrito no tópico sobre a análise de dados, optamos por apresentar os resultados em dois momentos distintos, quais sejam, uma categoria descritiva para a apresentação dos processos que levaram à elaboração da unidade didática e a apresentação de sua versão final e um segundo momento que consiste nas categorias emergentes das análises dos diários de aula da implementação da unidade didática com uma turma de 8º ano.

6.1- Elaboração da unidade didática

O processo de elaboração da unidade didática abordando as diversidades iniciou-se no ano de 2023. Ao ingressar no programa de Mestrado Profissional (ProEF) e decidir pelo meu tema de pesquisa, dei início à busca por conhecimentos, pois, apesar de me interessar pela temática, ela não fazia parte da minha prática pedagógica. Iniciei o curso de extensão intitulado “Educação Física em contextos pedagógicos latino-americanos”²⁹, sob coordenação do meu orientador e, a partir dali, através de muita leitura, pesquisas e participações em reuniões/eventos, adentrei mais a fundo no universo das diversidades no desenvolvimento de práticas pedagógicas dialógicas e acolhedoras.

Após me sentir mais confiante com o tema, parti para a segunda etapa do estudo, a elaboração da unidade didática, primeiro junto ao meu orientador elencamos quais marcadores identitários iríamos abordar nesta unidade e depois

²⁹ Este curso de extensão é oferecido por um coletivo de professores(as) que estão vinculados(as) a cursos de Educação Física em universidades localizadas na Argentina, no Chile, no Brasil e no Uruguai. O público alvo são estudantes de cursos de graduação e pós-graduação e professores de Educação Física. As aulas ocorrem de maneira síncrona e virtual, por meio da ferramenta google meet e a organização, gestão e comunicação é feita utilizando a ferramenta google classroom. O curso ocorre anualmente, no primeiro semestre desde 2020, tendo sido ofertado seis vezes até o início de 2025.

pensamos em como abordar os marcadores identitários de maneira reflexiva, dialógica diversa e acolhedora e quais vivências práticas seriam pertinentes para trabalhar cada temática abordada na unidade.

Definida mais uma etapa, comecei a construir aula por aula. Para facilitar esse processo, eu já tinha algumas atividades que ia guardando em meu acervo e outras, fui criando conforme ia escrevendo e pesquisando. Para a construção das aulas considero que tive uma rede colaborativa de colegas e professores(as) que contribuíram muito com ideias e sugestões de atividades, inclusive de meu orientador.

A elaboração da unidade didática foi um processo construído durante a pesquisa-ação, este percurso foi permeado de reflexões, sugestões e adaptações dos conteúdos que contribuíram com o processo pedagógico, justificando sua inserção nos resultados

Portanto, a elaboração da unidade didática foi realizada nestas três etapas descritas e levou aproximadamente 1 ano até a sua finalização.

Quadro 06- Resumo Unidade didática

SEMANA	TEMA	OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES
Semana 01- 3 aulas Duração: 135 minutos	Comunidade de aprendizagem e metodologia Callejera	Desenvolver autonomia por meio da vivência de uma prática corporal escolhida pelo grupo com enfoque na metodologia Callejera. Reconhecer e vivenciar um esporte como experiência democrática participativa.	Parte inicial: roda de conversa e apresentação de slides que abordam a relação das práticas corporais e a exclusão dos “corpos” no contexto escolar. Problematizar a Educação Física como ambientes acolhedores que consideravam a diversidade e pluralidade de experiências corporais dos discentes. Apresentar a metodologia Callejera. Elencar quais as principais regras que caracterizam esse esporte (tempo de jogo, número de jogadores).

			<p>Desenvolvimento: Retomar brevemente o que é o Futebol Callejero e iniciar a vivência.</p> <p>Reflexão final roda de conversa sobre a participação dos alunos(as) na atividade.</p>
<p>Semana 2 03 aulas Duração: 135 minutos</p>	<p>Educação Física tradicionalista</p>	<p>Dialogar e refletir sobre o contexto histórico da Educação Física escolar e suas práticas de ensino.</p>	<p>Parte inicial: apresentação de slides que abordam o contexto histórico da Educação Física escolar e sua forma de vivenciá-la ao longo dos anos. Problematizar o contexto histórico das aulas de Educação Física e analisar se, atualmente, as aulas de Educação Física e o ambiente escolar são acolhedores.</p> <p>Desenvolvimento: Atividade 1- Estafeta; atividade 2- Fundamentos de passe do handebol; atividade 03- jogo salvem-se quem puder; atividade 4- jogo dos 10 passes</p> <p>Reflexão final: roda de conversa Analisando se a proposta da aula foi inclusiva, em que todos puderam participar de forma igualitária. Quais ações foram excludentes? Como os alunos se sentiram participando da aula? Explicando os possíveis motivos.</p>
<p>Semana 03 03 aulas Duração 135 minutos</p>	<p>Estereótipos e práticas corporais.</p>	<p>Refletir sobre os impactos que os estereótipos causam em nossa vida e nas práticas corporais e o quanto isso influencia nossa perspectiva de</p>	<p>Parte inicial: roda de conversa com apresentação dos slides abordando reflexões sobre os estereótipos e seus impactos em nossas vidas e nas práticas corporais. Sensibilizar com relação à valorização do respeito à diversidade de gênero, etnia, religião, entre outras, se posicionando sobre a</p>

		<p>compreensão da sociedade.</p> <p>Reconhecer as intersecções entre as práticas corporais e os marcadores sociais da diferença (raça, etnia, gênero, sexualidade, classe social, idade entre outros).</p> <p>Reconhecer os privilégios existentes na sociedade.</p>	<p>importância do respeito à diversidade.</p> <p>Desenvolvimento: Atividade 01- Dinâmica as aparências enganam; atividade 02- Jogo dos privilégios (divisão dos times); atividade 03- jogo o resgate;</p> <p>Reflexão final: roda de conversa sobre as sensações e sentimentos que emergiram durante a atividade. Relacionando os privilégios que permitiram os alunos(as) fazerem gol com mais facilidade e consequentemente formarem times supostamente mais habilidosos, com a meritocracia existente na sociedade, cujas pessoas que sofrem algum tipo de discriminação (racial, social e gênero) precisam se esforçar muito mais para conquistarem os mesmos objetivos. Relacionar o desenvolvimento das habilidades com a experiência vivenciada daquela prática corporal.</p>
<p>Semana 4</p> <p>03 aulas</p> <p>Duração 135 minutos</p>	<p>Práticas corporais inclusivas</p>	<p>Reconhecer as práticas corporais esportivas para as pessoas com deficiência.</p> <p>Refletir sobre as intersecções entre o esporte, a pessoa com deficiência e os marcadores sociais da diferença (raça, etnia, gênero, sexualidade, classe</p>	<p>Parte inicial: Roda de conversa com apresentação dos slides abordando a história da pessoa com deficiência, o capacitismo e sua relação com as práticas corporais e Paralímpicas. Conhecer brevemente as regras do vôlei sentado e do Goalball.</p> <p>Desenvolvimento: Atividade 01- Pega-pegas sentado; atividade 02 – vôlei sentado adaptado; atividade 03- Deslocamento com guia; atividade 04- Goalball alvo; atividade 05- Goalball.</p> <p>Reflexão final: Roda de conversa</p>

		social, idade entre outros).	sobre as sensações e sentimentos que emergiram durante a atividade. Questionar quais foram as sensações e dificuldades encontradas em jogar com limitações (sentados e com vendas). Trazer reflexões sobre a não valorização dos esportes para as pessoas com deficiência.
Semana 05 03 aulas Duração 135 minutos	Práticas corporais e relações étnico-raciais e matrizes africanas	Reconhecer as desigualdades étnico-raciais na sociedade e, especificamente, nos esportes. Valorizar a cultura de matriz africana, reconhecendo a sua importância e vivenciando suas práticas corporais. Analisar as formas como a educação antirracista está presente nas aulas de Educação Física promovendo a representatividade.	Parte inicial: Roda de conversa: apresentando os slides abordando a relação do racismo com as diversas práticas corporais. Dialogar sobre a construção de uma educação antirracista. Apresentar a história da Capoeira e do Maculelê. Desenvolvimento: Atividade 01- Ginga; atividade 02- ginga criativa; atividade 03- benção; atividade 04- Exploração dos instrumentos; atividade 05- Maculelê (apresentações). Reflexão final: Roda de conversa: com os discentes sobre as sensações e sentimentos que emergiram durante a atividade. Trazer reflexões sobre a não valorização das práticas corporais de matrizes africanas. Refletir sobre como valorizar as práticas corporais de matrizes africanas e de como construir uma educação antirracistas.
Semana 06 03 aulas Duração 135 minutos	TRANSformando as práticas corporais.	Refletir sobre o acesso e participação da comunidade LGBTQIA+ nas diversas práticas	Parte inicial: Roda de conversa: apresentando dos slides abordando a relação da participação comunidade LGBTQIA+ com as diversas práticas corporais. Conhecer brevemente a história do Vogue.

		<p>corporais.</p> <p>Reconhecer as desigualdades e preconceitos que a comunidade LGBTQIA+ sofre na sociedade e, especificamente, nos esportes.</p> <p>Verificar o modo que se dá a participação da comunidade LGBTQIA+ nas práticas corporais e esportivas.</p>	<p>Desenvolvimento: Atividade 01- Apresentar aos alunos(as) a proposta do Júri Simulado e separar a turma em dois grupos (grupo da defesa e da acusação). Além de escolher os alunos(as) que farão parte do júri.</p> <p>Disponibilizar materiais de consulta para os grupos conseguirem elaborar os seus argumentos.</p> <p>Atividade 02-Júri Simulado: “Os atletas TRANS devem ser impedidos de participarem das competições de alto rendimento por terem “vantagem biológica”?” Serão apresentados os argumentos e contra-argumentos construídos pelos grupos (1º momento: 3 minutos para tese da defesa – 1 minuto para a réplica da acusação – 1 minuto para a tréplica; 2º momento: inverter o ritual). Ao final, o júri dará a sentença.</p> <p>Reflexão final: Roda de conversa sobre a participação no Júri (dificuldades, facilidades, sensações, sentimentos) e se acharam justa a sentença final. Além disso, estimular mais reflexões sobre a importância da participação e respeito da comunidade LGBTQIA+ nas práticas corporais e na sociedade.</p>
<p>Semana 07</p> <p>03 aulas</p> <p>Duração 135 minutos</p>	<p>Gênero e práticas corporais</p>	<p>Analisar as desigualdades de gênero e seus impactos nas práticas corporais e sociais na vida das</p>	<p>Parte inicial: Roda de conversa: Apresentação dos slides abordando a relação das práticas corporais e questões de gênero bem como seus impactos sociais.</p> <p>Desenvolvimento: Atividade 01</p>

		<p>mulheres. Identificar estereótipos, estigmas e preconceitos construídos socialmente e o quanto isso impacta em nossas ações. Averiguar se no ambiente escolar existem práticas e atitudes machistas, preconceituosas e excludentes, pensando em alternativas para superá-las Refletir sobre ações pedagógicas que promovam diálogo e respeito na busca pela equidade de gênero.</p>	<p>Explicação das regras do Futebol Generificado.; Atividade 02- Vivência prática do jogo. Reflexão Final: Momento para elaboração das experiências, articulando a vivência corporal com suas histórias de vida, e sua apreciação das desigualdades de gênero, emergentes da sociedade em que vivem.</p>
<p>Semana 08 03 aulas Duração 135 minutos</p>	<p>Práticas corporais dos Povos Originários</p>	<p>Reconhecer as desigualdades dos povos originários na sociedade. Refletir sobre o modo que se dá a participação dos povos originários nas práticas corporais. Valorizar a cultura dos povos originários,</p>	<p>Parte inicial: roda de conversa apresentando os slides que abordam o contexto histórico dos povos originários. Problematizar o quanto essa cultura é invisibilizada. Apresentar os jogos mundiais indígenas. Desenvolvimento: atividade 01- Corrida sagrada; atividade 02- derruba toco; atividade 03-Ti Uru; atividade 04- cabo de força. Reflexão final: Roda de conversa:</p>

		reconhecendo a sua importância e vivenciando suas práticas corporais.	sobre as sensações e sentimentos que emergiram durante a atividade. Dialogar sobre a construção de uma educação que valorize as práticas corporais indígenas e suas tradições, reconhecendo a heterogeneidade da sociedade e as variadas formas de ser e saber no mundo.
--	--	---	--

Fonte: Elaboração da autora (2024).

6.2 Inter- relação entre docência e discência

Esta categoria geral evidenciou as principais experiências na relação docente-discente que emergiram a partir das vivências da unidade didática. Muitas destas experiências foram indicadas pelos(as) alunos(as) nas rodas de conversa realizadas no início e ao final das aulas e, em relatos individuais. Porém, além disso, consideramos que as estratégias pedagógicas escolhidas para a unidade didática que trabalha a diversidade, como por exemplo, o Futebol Callejero, o Jogo do privilégio, o jogo salvem-se quem puder, o futebol generificado, entre outros, foram elementos significativos para a experiência dos(as) alunos(as).

A seguir, entraremos nas análises e discussões sobre cada subcategoria, sendo elas: “A forma que a professora trabalha é positiva, não deixar livre, dar um tema e praticar na quadra” e “Pelo menos a professora ouve a gente e considera as nossas necessidades”. nas quais, a participação nos jogos e os elementos discursivos dos(as) alunos(as) apontaram como se deu essa experiência, sinalizando que uma prática pedagógica reflexiva e dialógica contribuíram tanto para criação de vínculo entre docente e discente, quanto no processo de ensino e de aprendizagem.

6.2.1- *“A forma que a professora trabalha é positiva, não deixar livre, dar um tema e praticar na quadra”*

A proposta de uma unidade didática voltada para o ensino das diversidades nas aulas de Educação Física foi pensada com o intuito da inclusão, reconhecimento, valorização e participação de todos(as) da aula, além de corroborar com reflexões que combatam as desigualdades nas práticas corporais, deste modo, rompemos com o ensino excludente de uma perspectiva tecnicista e sem reflexão e avançamos para uma prática inclusiva e transformadora, em que o(a) aluno(a) se sinta acolhido e tenha experiências prazerosas e bem-sucedidas.

Bell hooks contribui nesta narrativa quando reflete sobre o pensamento crítico e afirma:

O aspecto mais empolgante do pensamento crítico na sala de aula é que ele pede a iniciativa de todas as pessoas, convidando ativamente todos os estudantes a pensar com intensidade e a compartilhar ideias de forma intensa e aberta. Quando todas as pessoas na sala de aula, professores e estudantes, reconhecem que são responsáveis por criar juntos uma comunidade de aprendizagem, o aprendizado atinge o máximo de sentido e utilidade. Em uma comunidade de aprendizagem assim, não há fracasso. Todas as pessoas participam e compartilham os recursos necessários a cada momento, para garantir que deixemos a sala de aula sabendo que o pensamento crítico nos empodera (Hooks, 2020 p. 35).

Deste modo, vivenciar práticas corporais reflexivas e inclusivas, proporcionou aos(às) alunos(as) diversas experiências pautadas pelos saberes corporais, conceituais e atitudinais e, isso foi sendo demonstrado desde a primeira aula da unidade didática, através de falas e da própria participação dos(as) alunos(as) nas atividades. Foi possível notar como eram as suas experiências anteriores com as aulas de educação física e como se deu essa nova relação durante todo o processo. Podemos perceber isso na fala do aluno José, em nossa segunda aula da unidade didática: *“A forma que a professora trabalha é positiva, não deixar livre, dar um tema e praticar na quadra”* DA II (temática Educação Física Tradicionalista).

Logo na primeira aula em que foi apresentada a proposta da pesquisa e a estrutura da unidade didática, foi possível observar através das falas discentes que as práticas pedagógicas de professores anteriores eram baseadas no desinvestimento pedagógico ou “rola bola”, o que ocasionava a falta de intervenção docente durante as aulas, exclusão dos menos habilidosos e das meninas, além de não proporcionar nenhum processo reflexivo de ensino e de aprendizagem. Apesar de lecionar nesta unidade escolar há cerca de cinco anos, este é o primeiro ano que leciono para esta turma. Nas falas a seguir, podemos notar o relato de quatro alunos(as) que falaram sobre as suas experiências com as aulas de Educação Física:

(...)“Pelo menos a senhora ensina algo, os outros professores só faziam a chamada e iam para a quadra”. DA³⁰ I- Aluno Paulo³¹
(...)“Eu não sou habilidoso, nunca fui escolhido, por isso parei de jogar”. DA I Aluno Francisco
(...)“As meninas nunca escolhiam as atividades e sempre ficavam no canto da quadra”. DA II Aluna Jéssica
(...)“Alguns professores excluem mesmo os menos habilidosos”. DA II Aluna Lorena

O abandono do trabalho docente é o tipo de atuação profissional que recebe o nome de “rola bola, largobol, aula matada, pedagogia da sobra”. Em linhas gerais, trata-se da atuação do professor que não apresenta grandes pretensões com suas práticas; talvez a pretensão maior seja a de ocupar seus alunos com alguma atividade. Em resumo, como consequência desse não se empenhar ou dessa ausência de pretensões de ensino, o que se nota é a configuração de um fenômeno que podemos denominar “não aula”, tipo de atuação caracterizada pelo abandono

³⁰ Nos excertos extraídos dos diários de aula, seja de recortes de fala, seja de trechos de opinião do professora-pesquisadora, optaremos por utilizar a sigla “DA” para representar a palavra “Diário de Aula”, seguido do número do documento produzido. Assim, “DA I” indica um trecho extraído do Diário de Aula elaborado no primeiro encontro. Para tanto, esses trechos serão colocados em itálico para diferenciar das citações literais.

³¹ Os nomes que se apresentam são fictícios para que os(as) estudantes não possam ser identificados e aparecerão ao longo da pesquisa em itálico

da tarefa de ensinar ou desvinculada do papel docente. (González; Fensterseifer, 2006; 2014; Machado et al., 2010).

Diante disso, ao propor a unidade aos discentes, no início houve algumas reclamações e resistências de alguns(mas) alunos(as) principalmente em relação às aulas teóricas e a falta de “aula livre” que eram manifestadas ao término das aulas em conversas isoladas com a docente. Aos poucos com o desenvolvimento da unidade didática notei que mesmo os alunos que adoravam as aulas “livres” ou rola bola, estavam envolvidos e comprometidos com a proposta o que possibilitou aprendizado significativo para todos(as).

6.2.1.1- Tema Educação Física tradicionalista

Ao analisar a proposta desta aula, docente e discentes refletiram sobre as alterações que o componente curricular Educação Física e como isso reverbera no âmbito escolar, desde concepções pedagógicas mais tradicionalistas até as propostas mais inovadoras.

Na roda inicial de conversa notou-se o “incômodo de alguns alunos” ao descobrirem seu caráter excludente, onde seu objetivo era produzir um corpo forte e sadio e mesmo com as alterações da legislação refletiu-se como essas práticas ainda estão presentes no universo escolar ocasionando exclusão dos(das) discentes ou o abandono das aulas prática dentro na escola.

Na vivência prática foram propostas quatro atividades que a docente conduziu uma prática de maneira tradicionalista como: divisão por gênero para prática o gesto motor; o pagamento de “prenda”³² para equipe perdedora e a exclusão do time perdedor e a permanência da equipe vencedora e dos mais habilidosos na quadra.

Após a vivência, na roda de conversa final, dialogamos sobre as ações docentes e discentes que ocorreram. Ao serem questionados(as) pela docente se a

³² Pagar uma prenda é uma expressão que significa cumprir uma tarefa ou entregar um objeto como castigo por errar em um jogo.

aula foi inclusiva os(as) discentes responderam que sim e justificaram que todos(as) participaram da aula, percebe-se aqui uma “alienação”, pois nem sempre a participação de todos(as) na aula significa a inclusão de todos(as), aspectos como a permanência dos mais habilidosos e a ‘punição’ para quem perdeu a atividade ainda demonstram formas de exclusão nas práticas corporais.

(...)“Quando foi atividade que todos jogaram contra todos e não quem ganhou fica e quem perdeu sai, oportunizou a mesma vivência igualitária para todos os grupos”. DA II- Aluno Nicolas

Figura: 1 - Jogo dos 10 passes



Fonte: Arquivo pessoal

Outro fator que merece nossa análise foi a divisão de gênero para prática de um exercício motor (prática corporal), nesta reflexão tivemos pensamentos ambíguos, um grupo a compreende de maneira positiva e justifica-se por conta de atributos físicos superiores como a força, reforçando a diferença de gênero e seus estereótipos: “As meninas teriam mais oportunidades de vivenciar, sem discriminação, ou sem jogar a bola forte e elas não conseguem pegar”, já outros acreditaram que a mistura do gênero seria mais divertido e inclusiva.

Figuras: 2 e 3 - Atividade dividida por gênero



Fonte: Arquivo pessoal

Práticas corporais precisam ser reconhecidas como direito de todos os corpos. Criar espaços seguros e acolhedores para todos os indivíduos independentemente de sua experiência com as práticas corporais, orientação sexual, cor da pele, biotipo físico, identidade de gênero ou habilidades físicas é um dos objetivos desta unidade didática.

Vago (2009) contribui e afirma que a escola é um lugar para o direito de todas as culturas, ou seja a escola é lugar de circular, de reinventar, de estimular, de transmitir, de produzir, de usufruir, enfim, de praticar cultura, e conclui sua narrativa afirmando que os corpos humanos guardam e expressam histórias de cada um, histórias partilhadas, histórias de humanidade, histórias da humanidade.

Portanto torna-se imprescindível o acolhimento e respeito a todos os corpos. Pensar e cultivar a Educação Física como tempo de expansão do humano direito ao corpo. O direito de cada um usufruir seu corpo, sem padrões estéticos, sem tiranias de perfeição, sem ditaduras de índices corporais, ou seja que todos os corpos são lugar de nossas melhores poesias.(Vago, 2009).

6.2.2 - *“Pelo menos a professora ouve a gente e considera as nossas necessidades”*

A respeito das experiências vivenciadas pelos(as) alunos(as) durante o desenvolvimento da unidade didática, verificou-se a influência docente e seu engajamento no processo de ensino e aprendizagem, respeitando e acolhendo as vozes discentes, priorizando a construção de vínculos através da dialogicidade.

Alinhando-se à ideia de comunidades de aprendizagem de bell hooks, professores(as) que buscam reconhecer e acolher as vozes e quaisquer formas de expressão de cada um(a) de seus alunos e alunas transformando a sala de aula em um espaço amoroso, seguro e de acolhimento criam as condições para que eles(as) possam ser mais”.

O ponto alto destes diálogos iniciais foi apresentar para os(as) alunos(as) os processos dialógicos que assumiríamos, nas aulas de Educação Física e consequentemente na unidade didática.

É preciso observar que uma das ideias centrais é que o diálogo genuíno implica em uma relação horizontal entre educador(a) e educando(a), na qual ambos aprendem mutuamente.

Freire destaca que o diálogo não deve ser um monólogo imposto, mas uma troca aberta de ideias que leva à reflexão crítica e à transformação social. A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo” (Freire, 2020a, p.112).

O exercício da dialogicidade passa a ser a referência relacional nas aulas de Educação Física e falar sobre ela torna-se imperativo. Assim, extrapolando a própria pesquisa, o arquétipo dialógico torna-se o referencial de aula e das relações entre os entes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Bell hooks (2021) contribui e afirma que quando enxergamos a sala de aula como um lugar onde professores(as) e estudantes podem compartilhar sua “luz interna”, temos o caminho para vislumbrar quem somos e como podemos aprender juntos(as).

(...)“A aula de Educação Física é a melhor aula pois trabalhava o corpo e a gente se sente livre” DA II Aluno Matheus

(...)“Obrigada professora por nos ensinar coisas novas. Essas atividades são importantes para conhecer nosso povo. DA III- Aluno Francisco”

Darido, González e Gincene (2018) explicam que alguns fatores contribuem para o afastamento dos(as) alunos(as) das aulas de Educação Física, sendo eles, o insucesso nas atividades, a falta de motivação causada pelo método como os conteúdos são desenvolvidos e a própria exclusão dos(as) alunos(as) que isso gera. Para amenizar essas situações, os(as) autores(as) defendem um ensino inclusivo que rompa com a classificação dos(as) alunos(as) em aptos/inaptos e habilitados/não habilitados.

Freire (2011) completa que quando o(a) professor(a) deixa de lado práticas que são repetitivas e autoritárias e passa a proporcionar aos(as) alunos(as) práticas prazerosas, o(a) aluno(a) passa a gostar do esporte, ou seja, tem prazer no que está fazendo e aprende a gostar de fazer aquilo.

Deste modo, usando metodologias de ensino que colocam os(as) alunos(as) no centro do processo e favorecem o seu protagonismo, fomos observando aula a aula, uma participação ativa de todos(as) os(as) alunos(as) nas atividades.

6.2.2.1- Temática comunidade de aprendizagem

Nesta aula dialogamos sobre o acolhimento das práticas corporais, refletimos como alguns ambientes inclusive o escolar podem contribuir para o afastamento de alguns “corpos”, e a nossa responsabilidade perante isso. Sendo assim, a escola que deveria integrar e acolher todos, tornou-se um instrumento de seleção que, em muitos casos, acentua as diferenças culturais e de características e capacidades pessoais dos discentes (Rodrigues, 2001).

Bell hooks traz o conceito de comunidade de aprendizagem e afirma que a escola é um lugar para nos reinventarmos através das ideias. É que o aprendizado

tem um potencial libertador. Além disso, a educação é capacitante pois aumenta nossa capacidade de ser livre. A autora reflete que precisamos valorizar a presença de cada um(a) e reconhecer que todos(as) influenciam a dinâmica da aula, essas contribuições são recursos que utilizados de modo construtivo, promovem a criação de uma comunidade aberta de aprendizado.

Quando os estudantes estão totalmente engajados, os professores deixam de assumir sozinhos o papel de liderança na sala de aula. Em vez disso, a liderança funciona mais como uma cooperativa, na qual todas as pessoas contribuem para assegurar que todos os recursos sejam utilizados, para garantir o bem-estar no aprendizado ideal para todos. Em última análise, todos os professores querem que os estudantes aprendam e vejam a educação como meio de autodesenvolvimento e autorrealização (Hooks, 2020 p.49)

Assim a Educação Física precisa ser compreendida como um espaço comunitário. Fazer da aula um contexto comunitário onde todos sintam a responsabilidade de contribuir com o aprendizado é o objetivo central da pedagogia engajada.

A construção de uma Educação Física que vivência uma rica cultura de práticas corporais, em que todos(as) pratiquem essa cultura, sem exclusão por nenhum motivo – porque não há motivo que seja suficiente para justificar a exclusão das aulas de Educação Física. Em que tenham respeito a sua corporeidade, construída em sua história de vida; em que os sujeitos envolvidos (professores, discentes) possam colocar-se à disposição de si mesmos e de seus parceiros quando fruem, usufruem e recriam essas práticas reinventando-se a si mesmos. Reinventando a vida (Vago, 2009).

Como vivência prática apresentamos o Futebol Callejero e seus princípios de solidariedade (relação solidária com os jogadores da equipe adversária), respeito (respeito aos acordos/regras estabelecidas e aos participantes que disputaram a partida) e cooperação (atitudes cooperativas entre os jogadores de uma mesma equipe).

Figura 4: Metodologia do Futebol Callejero

Metodologia
Futebol Callejero

3 tempos times mistos mediador S/ juiz

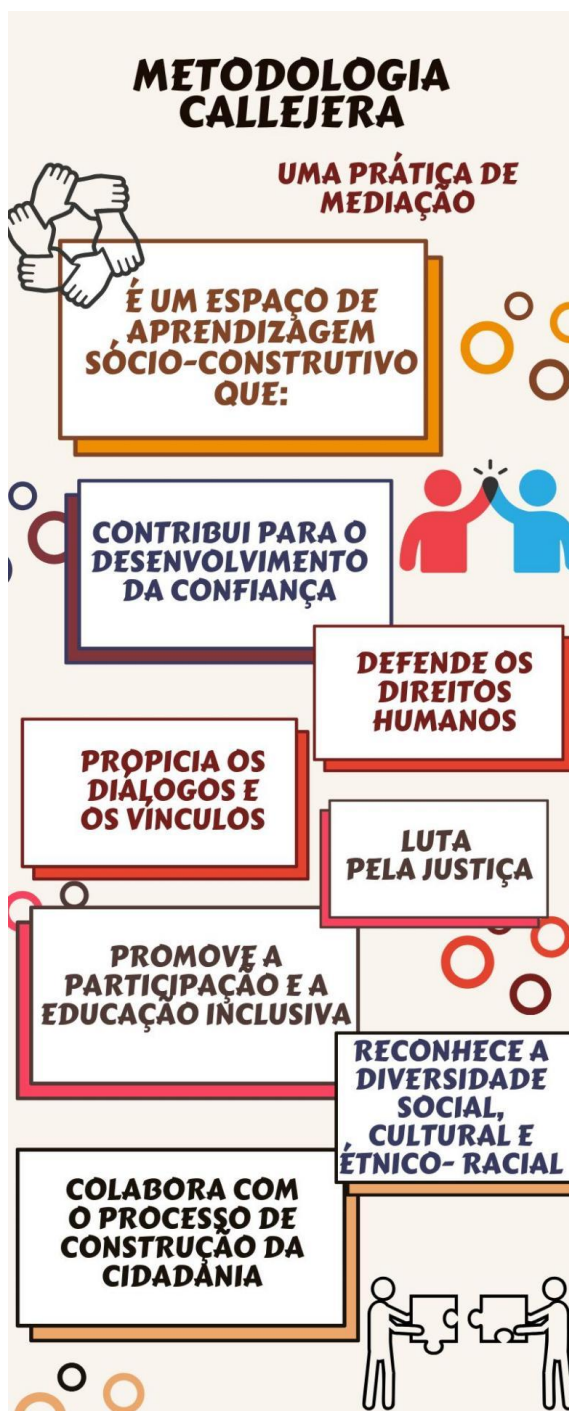
REGRAS 1º TEMPO
RODA DE CONVERSA
OS DOIS TIMES ELABORAM COLETIVAMENTE AS REGRAS BÁSICAS JUNTO AO MEDIADOR SOCIAL QUE OS ORIENTA.

JOGO 2º TEMPO
ROLA A BOLA CONSIDERANDO AS REGRAS QUE FORAM ESTIPULADAS NO 1º TEMPO

PONTOS 3º TEMPO
RODA DE CONVERSA
ESPAÇO DE REFLEXÃO
PARTICIPANTES CONVERSAM SOBRE A PARTIDA E SÃO CONTABILIZADOS OS PONTOS DOS TIMES. NESTE MOMENTO EXISTE O DIÁLOGO SOBRE OS VALORES E ATRIBUIÇÃO DA PONTUAÇÃO.

Fonte: Elaboração da autora

Figura 5: Princípios da metodologia Callejera



Fonte: Elaboração da autora

Figuras: 6, 7, 8, e 9 - Vivência Futebol Callejero



Fonte: Arquivo pessoal

Figura: 10 - Futebol Callejero



Fonte: Arquivo pessoal

O Futebol Callejero foi a vivência que gerou a participação intensa dos(as) alunos(as) e o que eles(as) se sentiram mais motivados(as) e incluídos(as). A proposta dessa metodologia não é apenas realizar um jogo, ela vai além, é uma práxis educativa com potencialidade para que os(as) alunos(as) reflitam de maneira crítica sobre as próprias ações e construam de maneira coletiva um local acolhedor, inclusivo e solidário, em que o diálogo se torna a base dessa relação (Varotto; Souza Júnior 2019).

Na vivência dos(as) alunos(as), durante o primeiro tempo de jogo, em que juntos(as) combinam as regras, foi possível observar alunos(as) que raramente participavam das rodas de conversa, se envolvendo nas decisões e propondo regras para melhorar a participação na atividade, como podemos observar no excerto:

(..) Nicolý, uma aluna menos participativa e que poucas vezes fala na aula, deu a sugestão de uma regra:

(Nicolý): Para valer o gol a equipe deveria passar a bola pelo menos 10 vezes

(Marcelo): ok, mas será que não será difícil? Vamos tentar.

(Leonardo): a lateral e escanteio podem ser cobrados com a mão e com o pé.

(Matheus): se um gol for marcado por menino, o próximo deverá ser marcado por uma menina. DA I

Além da participação na elaboração das regras, observarmos experiências muito positivas durante o segundo tempo (vivência do jogo), em que houve um aumento da participação de todos(as) os(as) alunos(as) no jogo e, além disso, fazer mais gols e ganhar a qualquer custo não era o objetivo dos(as) alunos(as). Neste sentido, quando tinham alguma dúvida sobre determinadas situações de jogo, os (as) alunos(as) conversavam e chegavam a uma decisão de maneira conjunta:

(...) No primeiro jogo o grupo percebeu que seria muito difícil passar 10 vezes a bola antes de fazer o gol e sugeriram a diminuição do número de passes para 5. Na reunião com todos foi levantado por um discente a possibilidade de alterar a regra dos 10 passes e todos concordaram. DA I-professora-pesquisadora

Posteriormente, essas experiências foram relatadas ao final da aula, através da roda de conversa e a professora pesquisadora perguntou: Como foi a experiência de todos(as) participarem da construção das regras do jogo? Aqui, trago as respostas de alguns(mas) alunos(as): “a cooperação de todos foi positiva, já que quem estava vivenciando e assistindo contribui com a temática, contando os números de passes para o adversário” (Jorge - DA III); “Mesmo alguns alunos não gostando dessa modalidade de futsal, todos participaram, o que foi bem legal” (Jéssica - DA III); “Todos gostaram da atividade pois deram a oportunidade da participação de todos” (Leonardo - DA III).

6.2.2.2 Desafios e dificuldades da professora-pesquisadora na implementação da unidade didática

Para compartilhar um pouco da minha experiência como professora-pesquisadora com a implementação da unidade didática voltada para o acolhimento da diversidade, iremos dialogar sobre os desafios e as dificuldades que encontrei ao longo do percurso. Acredito que compartilhar essas experiências contribui para mais pessoas pensarem e discutirem novas possibilidades de pensar a diversidade dentro da escola e nas aulas de Educação Física.

Primeiramente, irei discorrer sobre as dificuldades que encontrei que estão mais relacionadas à estrutura da escola e, em seguida, aos desafios que surgiram com a implementação da unidade didática.

Em relação aos problemas estruturais, acredito que essas sejam limitações que irão acompanhar o(a) professor(a) durante o ano inteiro, e que afetarão, mais ou menos, dependendo do dia, do conteúdo, da atividade programada, entre outros fatores. Neste ano a unidade escolar entrou em reforma e a quadra da escola ficou interditada, sendo destinado o pátio como o espaço para as vivências corporais. Este espaço necessita ser compartilhado com outro professor de Educação Física, além dos três recreios existentes na unidade escolar. Isto gerou algumas limitações

nas aulas, devido ao excesso de barulho, e um espaço reduzido disponível para desenvolver algumas atividades, além da interferência da outra aula em nosso espaço, como por exemplo, bolas caindo a todo momento no meio do jogo.

Quanto aos desafios que surgiram durante a implementação da unidade didática, irei destacar alguns pontos. Em primeiro lugar, a pouca participação dos(as) alunos(as) nas rodas de conversa, principalmente durante discussões de algumas temáticas como tratamos a comunidade LGBTQIA +. No dia a dia da escola, percebo que os(as) alunos(as) não são muito estimulados(as) a conversar, refletir e discutir sobre temas diversos, e isso acabou transbordando para as aulas de Educação Física. Para superação dessa problemática, utilizamos a dialogicidade como ferramenta eficaz, incentivando as falas discentes e a compreensão do nosso espaço ser um lugar de respeito, de apoio e de segurança.

O tempo de duração destinado para cada temática, apenas de 3 aulas foi um outro fator limitador. Durante as aulas e ao final da pesquisa, fiquei com a sensação de que as discussões não foram tão aprofundadas como eu gostaria e tinha planejado, porém, ao finalizar a análise de dados, entendi que os resultados foram alcançados através das características particulares da turma.

Outro ponto está relacionado à indisciplina de maneira geral no início ocorreram em alguns momentos problemas de indisciplina com a turma, principalmente durante as minhas explicações e rodas de conversa. A maioria dos(as) alunos(as) relataram não estarem acostumados(as) a aulas de Educação Física que não se limitam apenas à prática. Porém, com o decorrer das aulas, através de diálogos, os(as) alunos(as) começaram a entender a importância desses momentos e passaram a prestar mais atenção e trazer contribuições significativas.

Apesar das dificuldades e desafios que surgiram durante as aulas, acredito que o processo foi muito positivo tanto para os(as) alunos(as), quanto para mim como professora- pesquisadora. Por meio da pesquisa, aprendi muitas coisas e pude investigar a minha própria postura docente, o que não é algo simples, porém, acredito ser transformador. Através dos diários de aula e das gravações das rodas de conversa, identifiquei erros e limitações minhas, em relação à falta de atenção

em alguns momentos das aulas, a estratégia para a divisão dos times, mais incentivo ao protagonismo discente, a algumas falas não tão bem colocadas, dentre outras coisas. Enquanto professora de Educação Física, fui tocada e transformada (Larrosa-Bondía, 2012) pela pesquisa-ação, levando muito aprendizado para a minha prática docente e para a minha formação pessoal.

Aprendi também a importância do desenvolvimento do pensamento crítico através da pedagogia engajada e como é enriquecedor construir vínculos por meio de uma prática pedagógica dialógica.

Bell hooks (2020) afirma que a pedagogia engajada é essencial a qualquer forma de repensar a educação, porque traz a promessa de participação total dos estudantes. A pedagogia engajada estabelece um relacionamento mútuo entre professor(a) e estudantes que alimenta o crescimento de ambas as partes, criando uma atmosfera de confiança e compromisso que sempre está presente quando o aprendizado genuíno acontece.

6.2.2.3- Visita de docentes da comunidade

Para enriquecer a proposta da unidade didática e o aprendizado discente convidamos dois docentes que atuam na cidade e que lutam pela equidade de oportunidades em sua área de atuação para relatarem sua história de vida e suas experiências docentes.

Foi convidado um professor de capoeira para abordar as práticas corporais de matrizes africanas. O mestre Chocolate chegou na unidade escolar com seu berimbau e sua filha e para iniciar sua conversa com o grupo oportunizou um momento de sensibilização, pediu para que todos fechassem os olhos e colocou uma música com os seguintes versos:

Sonhei com o tempo do Cativoiro
Da corrente, do chicote e do engenho
Lembranças que me corta o coração
Ver um negro acorrentado
Solitário amargurado negro irmão

Capitão sem piedade o arrastava
Pobre negro lamentava a cor da pele
Mas a tardinha, preto velho foi se embora
Para nunca mais voltar
Senhor de Engenho
No cair da noite mansa
Ouviu o choro de vingança
E uma voz a lhe falar
Eu fui escravo, mas meu filho não vai ser
Vai aprender capoeira para poder se defender
Olha tem, tem capoeira na Bahia, na Ribeira

Olha tem capoeira
Tem Capoeira, na Bahia, na Ribeira
Olha tem capoeira
Tem Capoeira, na Bahia, na Ribeira
Autores: Mestre Toni Vargas e Boca Rica

Após este momento de sensibilização notei que o grupo estava muito sensibilizado, envolvido e emocionado. Mestre Chocolate nos contou a história da capoeira e sua história de vida, como conheceu a capoeira, seus inúmeros desafios e preconceitos que sofreu e ainda sofre e as conquistas que a capoeira oportunizou para ele e seus alunos(as). Ele ainda propôs um desafio e convidou um discente para tocar berimbau.

Mestre Chocolate leciona gratuitamente no Teatro Municipal da cidade e ainda foi o primeiro mestre de capoeira a lecionar em uma igreja evangélica.

Figuras: 11 e 12 - Visita do mestre de capoeira Chocolate



Arquivo pessoal

(...) *“Mestre chocolate: A capoeira me salvou em diversos momentos da minha vida, se não fosse por ela hoje poderia estar em outros caminhos”.*
(...) *“Graças a Capoeira hoje eu tenho um emprego, carro, casa própria e já conheci o mundo, divulgando nossa herança cultural”.*

Figuras: 13, 14, 15 e 16 - Vivência prática - Roda de Capoeira



Arquivo pessoal

(...) *Mestre Chocolate como você ganhou esse apelido?* DA X- Aluno -Luís.
(...) *Você já utilizou a capoeira para se defender em alguma briga?* DA X - Aluno Leonardo.
(...) *As aula no teatro são gratuitas? Qualquer um pode participar?* DA X- Aluno Guilherme.
(...) *Nossa, adorei conhecer a capoeira, tocar instrumentos e jogar com você, obrigada.* DA X- Aluna Yara.

Convidamos também a docente Luana Paula, fundadora do Instituto FUT DELAS, destinado a ensinar futsal para as meninas e por lutar pela equidade de gênero na região.

Luana chegou na unidade escolar com sua mãe e seu irmão mais velho que coincidentemente foi aluno da escola na década de 1990. Em sua narrativa nos contou sobre sua história de vida e seu envolvimento com o futebol desde a infância, bem como o preconceito que sofreu para ser aceita e incluída nos times de futebol e o quanto isso contribuiu para cursar a faculdade de Educação Física.

Ela também foi pioneira no desenvolvimento do futebol feminino profissional na região, trabalhando muitas vezes de forma gratuita no clube da cidade. Além de relatar sua história de vida, Luana nos contou sua trajetória profissional dos clubes que trabalhou e das oportunidades que o futebol a proporcionou, como fazer intercâmbio e trabalhar em grandes clubes do país como o Fluminense e o Corinthians.

Atualmente Luana é fundadora do instituto FUT DELAS³³, possui diversas parcerias além das esportivas como reforço escolar, orientação psicológica e nutricional e leciona de forma gratuita em algumas instituições da cidade.

Figuras: 17 e 18 - Visita da docente Luana



³³ Fundada pela Professora Luana Paula, o Instituto FUT DELAS é um programa de Futebol e Entretenimento para Mulheres. As ações são voltadas para promoção do esporte e do bem-estar para o público feminino.

(...) Professora Luana, qual foi seu maior desafio no futebol profissional? DA XI- Aluno -Leandro.

(...) Você sofreu muito preconceito por ser mulher em um clube esportivo? DA XI- Aluna Jéssica.

(...) Como faço para participar das aulas do Instituto? São apenas para as meninas? DA XI- Aluna Betariz

(...) Quando criança, você já foi impedida de jogar na escola por ser menina? Como você reagiu? adorei conhecer a capoeira, tocar instrumentos e jogar com você, obrigada. DA XI- Aluno Paulo.

Figuras: 19 e 20 - Visita da docente Luana



Arquivo pessoal

(...) Luana: hoje minha missão no futebol mudou, antes pensava em ser reconhecida no cenário brasileiro, hoje quero empoderar as meninas e tentar proporcionar um caminho mais suave em sua trajetória, lutando por equidade de oportunidades.

As visitas oportunizaram um aprendizado significativo para toda a comunidade escolar, pois o e a docentes convidados construíram narrativas potentes de sua trajetória pessoal e profissional que inspiraram a todos(as).

Neira (2018) afirma que a escola é lugar de problematizar os discursos e significados culturalmente atribuídos às pessoas e às práticas corporais. O mesmo autor continua sua narrativa e reflete que a escola precisa fazer com que os(as) estudantes tenham contato com os saberes das mais diversas culturas, somente assim será possível expressarem suas opiniões sobre os saberes disponíveis no

tecido social, criticando posicionamentos que afastam ou discriminam aqueles setores enfraquecidos econômica e politicamente.

Quando um(a) docente é convidado a socializar com os(as) demais seus saberes sobre a prática corporal investigada, para quem não conhece pode ser que este momento seja de ampliação ou de aprofundamento, as aprendizagens não são iguais na sala de aula e o(a) docente traz consigo diferentes saberes sobre o tema.

Estes procedimentos didáticos se conectam uns aos outros, o aprofundamento provoca aquilo que Canen e Oliveira (2002) chamam de hibridização discursiva, ou seja, durante o processo os(as) estudantes travam contato com outros significados e, com isso, produzem outros olhares sobre a manifestação corporal.

6.3- Categoria Quebrando muros e construindo pontes

A segunda categoria analítica diz respeito às barreiras (estereótipos, preconceitos, apatia, resistência e desconhecimento de algumas temáticas) que atravessaram de maneira latente o contexto co-educativo das aulas de Educação Física e que se fizeram presentes nesta pesquisa-ação.

Apresentaremos, a vivência dos(as) alunos(as) no decorrer da unidade didática, analisando os discursos, diálogos e reflexões críticas construídas neste processo. Elas foram extremamente significativas que possibilitaram diversas observações que reverberam como situações-limites para os nossos discentes e para a professora-pesquisadora.

A seguir, entraremos nas análises e discussões sobre cada subcategoria, sendo elas: “Às vezes é difícil ouvir o outro e evitar alguns comportamentos como xingar, caso ocorra o erro de um colega” e “Mesmo que uma pessoa não tenha habilidade ela tem o direito de praticar aquela prática corporal”.

6.3.1 “Às vezes é difícil ouvir o outro e evitar alguns comportamentos como xingar, caso ocorra o erro de um colega”

Durante algumas temáticas trabalhadas na unidade didática a professora-pesquisadora observou que nas reflexões das rodas de conversa iniciais os(as) discentes apresentavam uma postura de compreensão e acolhimento de tudo que estávamos dialogando, entretanto na vivência prática esse comportamento se alterava, a professora-pesquisadora analisou em alguns momentos uma competitividade exacerbada, quebras de regras e combinados, apatia e atitudes resistentes em alguns temas trabalhado a unidade didática.

No jogo rouba bandeira adaptado, pois os(as) discentes alteraram algumas regras, a professora-pesquisadora verificou o excesso de competitividade durante as partidas e diversas reclamações entre os(as) discente, principalmente pelo fato de alguns colegas de turma não respeitarem as regras e combinados que foram estipuladas antes do início da partida, o que ocasionou a agressividade de alguns colegas, apatia de outros e o domínio dos mais habilidosos diante dos menos habilidosos incluindo as meninas.

(...) “Alguns colegas não cumpriram as regras e por isso não foi justo o jogo”. DA IV-aluna Beatriz
(...) “Professora, ele foi pego e não parou, isso não vale”. DA IV - aluno José
(...) “Poxa Leandro, não era para você ter atacado, era para ficar na defesa, eu já estava no ataque, por sua culpa perdemos”. DA IV - Aluno Leonardo.

A referida situação se apresentou, na ocasião, como uma situação-limite que oportunizou uma intervenção baseada na dialogicidade.

Para Paulo Freire (2020a) uma situação-limite é um obstáculo ou barreira que as pessoas encontram na vida e que devem ser vencidas. São situações que impõem restrições e desafios, mas também oportunidades de crescimento e transformação.

As situações-limite podem ser de natureza física, social, econômica ou cultural. Quando as pessoas enfrentam uma situação-limite, elas podem reagir de

duas maneiras: podem aceitar a situação como algo inevitável, ou podem se mobilizar para transformá-la. Freire defende que as pessoas devem rejeitar a passividade e se engajar na luta pela transformação das situações-limite. E é nesse ponto que a dialogicidade entra como contraponto às situações-limite imobilizadoras para que se atinja os inéditos viáveis.

No momento em que estes as percebem não mais como uma “fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser”, se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito o inédito viável como algo definido, a cuja concretização se dirigirá, sua ação (Freire, 2020a, p.130)

A situação-limite que se apresentava poderia ensejar uma passividade, tanto dos(as) educandos(as), como a da própria professora-pesquisadora. Ou de outro modo, poderia ser assumido como um problema emergente para ser tratado coletivamente através da dialogicidade. Optamos pelo segundo.

Figuras: 21 e 22 - Jogo rouba bandeira adaptado



Arquivo pessoal

Figura: 23 - Jogo rouba bandeira adaptado



Arquivo pessoal

A roda de conversa final foi cercada de reclamações e questionamentos dos próprios colegas sobre a atividade, que iam desde supostas marcações erradas do(a) adversário(a) até falas de que o(a) adversário(a) “estava roubando” e/ou descumprindo as regras. Neste instante, na condição de professora-pesquisadora intervim e passei a articular certos questionamentos para que estes(as) alunos(as) pudessem ouvir e se auto analisar. Foi destacado o domínio dos mais habilidosos onde se materializava o machismo estrutural acrescido de um processo latente de exclusão dos(as) menos habilidosos(as), o individualismo presente em diversas situações, a quebra de regras e combinados acertados anteriormente e a agressividade de alguns colegas inibindo a participação de todos. Neste instante alguns discentes contribuíram com a reflexão.

(...) “tenho dificuldades de fazer atividade prática por conta do medo da bola, medo de errar e de ser ridicularizada”. Aluna Nicolay, DA III- Estereótipos e práticas corporais

(...)“constrangimento de quem fica por último sente e até a falta de estímulo pois a pessoa sabe que ela não é habilidosa”. Aluno Luís, DA III- Estereótipos e práticas corporais

(...)“Às vezes é difícil ouvir o outro e evitar alguns comportamentos como xingar, caso ocorra o erro de um colega”. Aluno Cesar, DA III- Estereótipos e práticas corporais

No desenvolvimento da pesquisa refletimos o quanto essas posturas, ações e comentários podem influenciar, desencorajar e até mesmo impedir a participação de colegas nas práticas corporais. O medo de errar neste caso poderia ser tratado como uma situação-limite, a partir do momento que estes(as) estudantes ultrapassam a barreira do medo e participam da prática corporal proposta temos um inédito-viável.

6.3.1.1- Tema estereótipos e práticas corporais

Nesta temática refletimos e dialogamos sobre alguns estereótipos, preconceitos e discriminações sociais relacionados às práticas corporais, bem como as suas consequências na vida escolar e no cotidiano dos seres humanos.

Os(As) discentes elencaram que alguns grupos como: Mulheres; pessoas menos habilidosas; pessoas com deficiência; corpos gordos; comunidade LGBTQIA+, pessoas negras e os povos originários, são mais propensos a sofrerem preconceitos e discriminações nas práticas corporais. As falas de alguns(mas) discentes corroboram com essa reflexão.

(...)” Existe um tipo de corpo que não é aceito. o corpo gordo que geralmente fica de lado ou em posição específica tipo goleiro. DA III- Aluno Cesar

(...) “Os menos habilidosos evitam jogar, são vistos como “preguiçosas” evitavam a prática também por medo ou receio de errar”. DA III- Aluna Jéssica

(...) “coragem do menino em escolher somente os menos habilidosos para o seu time”. DA IV- Aluno Marcelo

Para aprofundar ainda mais essa reflexão uma das vivências práticas proposta pela professora-pesquisadora foi o jogo do privilégio. O objetivo do jogo é de promover a compreensão e reconhecimento de privilégios e desigualdades sociais, regionais, étnico-raciais, de gênero, entre outras, por meio de uma

experiência que gera reflexão e empatia. Não se trata de apontar o dedo para os privilegiados e desprivilegiados. A finalidade do jogo é promover reflexão sobre os privilégios na sociedade e pensar em como podemos contribuir para a redução das desigualdades, nas práticas corporais.

Figuras: 24 e 25 - Jogo do privilégio



Arquivo pessoal

Esta reflexão foi de extrema importância pois oportunizou analisar que nem todos nós temos as mesmas oportunidades. Passamos por experiências boas e ruins que nos tornam únicos, o que nos faz trilhar por caminhos diferentes também.

Na roda de conversa questionamos sobre as sensações e sentimentos que emergiram durante a atividade. Relacionar os privilégios que permitiram os alunos fazerem gol com mais facilidade, relacionando, com a ideia falaciosa de meritocracia existente na sociedade, cujas pessoas que sofrem algum tipo de discriminação (racial, social e gênero) precisam se esforçar muito mais para conquistarem os mesmos objetivos.

A Libertação desafia, de forma dialeticamente antagônica, aos oprimidos e aos opressores. Assim, enquanto é, para os primeiros, seu "inédito viável", que precisam concretizar, se constitui, para os segundos, como "situação-limite", que necessitam evitar (Freire, 2020a, p.54).

6.3.2 - “E mesmo que uma pessoa não tenha habilidade ela tem o direito de praticar aquela prática corporal”.

Nesta subcategoria iremos analisar os caminhos que percorremos na unidade didática para a construção de “pontes” onde as relações de respeito, escuta ativa e empatia são compreendidas pelos(as) discentes, o que oportunizou o início da construção de uma comunidade de aprendizagem.

No desenvolvimento da unidade didática, as(os) estudantes contribuíram decidindo o formato de alguns jogos, os critérios de pontuação e a divisão dos níveis para que todos pudessem jogar juntos(as).

Bell hooks (2020) afirma que a pedagogia engajada produz aprendizes, professores(as) e estudantes autônomos(as), capazes de participar inteiramente da produção de ideias. Como professores(as), nosso papel é conduzir nossos(as) estudantes na aventura do pensamento crítico. Aprendendo e conversando juntos(as), rompemos com a noção de que a experiência de adquirir conhecimento é particular, individualista e competitiva. Ao escolher e nutrir o diálogo, nós nos envolvemos mutuamente em uma parceria na aprendizagem.

A docente-pesquisadora enfatizou o quanto a participação e a contribuição de todos(as) (docente e discentes) são importantes e que a dinâmica da aula deve ser de responsabilidade de todos(as), e que todos(as) os(as) alunos(as) têm o direito de ocupar os espaços das aulas e que juntos iríamos refletir estratégias para que isso ocorresse (DA 1- observação da docente). Além disso, os(as) alunos(as) tímidos foram encorajados a falarem e isso foi positivo para o grupo.

“É difícil fazer atividade prática por conta do medo da bola, medo de errar e ser ridicularizada”. DA VI- aluna Sarah

O grupo ouviu atentamente e sensibilizou com a situação, a partir disso começaram a pensar em adaptações das atividades e a inclusão de todos(as) na aula. Notamos que com uma maior participação dos(as) alunos(as) nas atividades e com experiências positivas sendo vivenciadas, conseqüentemente a motivação

deles(as) também foi mudando, o que era nítido perceber através de suas vibrações e “empolgação”.

Bell hooks (2020) contribui e afirma que vários(as) estudantes frequentemente sentem que não têm voz, que nada do que dizem vale a pena ser ouvido. Por isso é que a conversa se torna uma intervenção tão importante, porque não só abre espaço para todas as vozes como também pressupõe que todas as vozes podem ser ouvidas.

6.3.2.1- Tema gênero e práticas corporais

A proposta desta temática foi refletir sobre as relações de gênero e práticas corporais na sociedade e principalmente no âmbito escolar.

Freitas (2022) afirma que a escola, enquanto instituição responsável pela transmissão do patrimônio cultural da humanidade, possui um papel relevante na socialização dos saberes e das práticas relacionadas à diversidade. No entanto, temas como sexualidade, diversidade e relações de gênero ainda são regulados por preceitos morais e, portanto, mantidos sob uma ótica sexista e heteronormativa, em que prevalece o caráter biológico aos aspectos sociais e culturais, que tanto influenciaram as relações de gênero.

Louro (2004) considera que, nas escolas, são atribuídos padrões comportamentais de meninos e meninas de forma homogênea, e quando um menino ou menina não segue os padrões estabelecidos, esses indivíduos são colocados à margem por não atender a um modelo social esperado.

Goellner (2010) indica que ser masculino ou ser feminino não existe de maneira natural, pelo contrário, é algo construído e determinado por algum motivo.

Para contextualizar essa realidade foram apresentados pequenos vídeos que abordavam as relações de gênero e práticas corporais. Estes vídeos foram tão impactantes que a professora-pesquisadora observou os olhos marejados de lágrimas de alguns discentes ao término de um deles.

A partir disso foram realizadas algumas perguntas orientadoras: Como são os comportamentos das meninas e dos meninos nas aulas de Educação Física?; Você já se sentiu “discriminada” por ser menina e querer participar de uma prática corporal considerada “masculina”; Você já “discriminou” alguém pelo fato de ser do gênero oposto e acreditar que aquela pessoa não conseguiria participar da prática corporal? Tais perguntas impulsionam reflexões significativas para o grupo.

(...) “Algumas práticas corporais são incentivadas pela sociedade para os meninos praticarem enquanto outras são pelas meninas”. DA V- Aluna Larissa

(...) “Minha mãe gostaria que eu fizesse Ballet, mas eu não quis com receio de sofrer preconceito. DA V- Aluno César

“Alguns alunos mencionaram que já sofreram preconceitos ou foram preconceituosos com relação às práticas corporais e o gênero”. DA V- Aluna Beatriz.

Esta situação enfatiza que as expectativas criadas no nascimento de um menino e de uma menina são diferentes, em que, o menino é estimulado a logo cedo escolher um time de futebol e a jogar bola na rua ou empinar pipa, enquanto as meninas, ganham bonecas e brinquedos relacionados a utensílios domésticos, sendo elas incentivadas a agirem com cuidados e muita delicadeza (Daolio, 1996).

Com isso, as oportunidades dadas aos meninos e às meninas em relação às práticas corporais são diferentes, e, mais do que isso, as meninas não têm condições iguais para desenvolver suas habilidades, pois, a sua figura sempre foi vinculada ao cuidado da casa (Mourão; Morel, 2005).

Nepomuceno (2023) afirma que é necessário pensarmos: “como a escola e a Educação Física, tendo a sua função social de formação, reflexão e sociabilidade, podem auxiliar para mudar esse cenário sexista, machista e preconceituoso?”. Em nosso entendimento, é preciso que se constitua outra cultura de gênero por meio de reflexões, debates e participação coletiva.

E conclui sua narrativa analisando ser emergente falar de gênero e suas relações dentro do contexto escolar, para que, assim, possamos enfrentar as desigualdades e discriminações que acontecem na sociedade devido a diversos fatores, dentre eles, a não abordagem de gênero nas Unidades Escolares.

Como professora-pesquisadora também pontuei sobre a necessidade de pensarmos sobre os estereótipos sociais e refletirmos para que comportamentos discriminatórios não ocorram mais. E o quanto o espaço da Educação Física serviria como momento para reflexões, não somente para as práticas corporais, mas para a vida.

(...) “Fui desencorajada pelas próprias meninas por ser a única menina que praticava o futebol, aí eu acabei desistindo de jogar”. DA V- Luana

(...) “A desigualdade de gênero é clara e isso é muito ruim e injusto”. DA V- Aluna Yara.

(...) “Alguns alunos alegaram o quanto o futebol poderia ser machista pois não incentiva a prática feminina”. DA V- Registro da professora-pesquisadora

Figuras: 26 e 27- Roda de conversa sobre equidade de gênero



Fonte: Arquivo pessoal

Figuras: 28 e 29 - Elaboração de painel sobre equidade de gênero



Figura 30: Elaboração de painel sobre equidade de gênero



Fonte: Arquivo pessoal

Faria e Nobre (2003) afirmam que as crianças são educadas de modo que a diferença entre menino e menina fique evidente e, isso é definido conforme o que a sociedade determina como próprio de homem e de mulher. Analisando todo esse cenário, Pereira (2020) destaca que “para algumas pessoas, as experiências de vida são ricas em saberes corporais, mas para outras nem tanto. E as meninas, em sua maioria, pertencem à categoria ‘nem tanto’” (p. 112).

Na continuidade da aula acrescentei os seguintes questionamentos: a quadra é um espaço democrático? Meninas e meninos têm o mesmo direito? Eles responderam que sim. Mas ocupam o mesmo espaço? Eles respondem que não. Como melhorar isso? Uma aluna respondeu que melhora quando pensamos em todos, na inclusão de todos na aula.

Como vivência prática foi proposto o Futebol Generificado³⁴. O futebol generificado é uma modalidade de jogo que busca promover a reflexão sobre as

³⁴ Desenvolvido pelo Professor Doutor Osmar Moreira de Souza Júnior, é uma forma de jogar futebol com espaços e funções generificadas. No jogo a quadra é dividida a quadra em dois espaços, com as áreas do gol (defesa) ficando apenas com as meninas. O restante do espaço é jogado pelos meninos, com as mesmas regras do futebol ou futsal. Uma descrição mais detalhada sobre o jogo pode ser acessada pelo seguinte vídeo de animação em whiteboard: <https://www.youtube.com/watch?v=scfhzSZonal&t=374s> (acesso em 21 jan. 2025).

construções sociais de gênero e quebrar estereótipos. Para isso, ele propõe uma estrutura de jogo discriminatória e de desigualdade de gênero que tende a provocar uma experiência de indignação nas meninas, que será elaborada no 3º tempo quando é feito um processo de discussão sobre as relações dessa experiência do jogo com o machismo estrutural no qual elas estão inseridas.

Os discentes não conheciam essa atividade e durante a explicação das regras ocorreram diversas manifestações e comentários de revolta e incredulidade.

(...) “É sério professora? essas são as regras do jogo?” DA VI- Aluna Yara

(...) “Como a senhora irá passar esse jogo machista para gente depois de tudo que nós falamos?”. DA VI- Aluno Leonardo

(...) “Ah deve ser de propósito”. DA VI- Aluna Larissa

Após as explicações das regras todos nos dirigimos à quadra, dividimos a turma em quatro equipes e iniciamos o jogo, nas duas primeiras equipes percebi estratégias diferentes, um grupo as meninas saíram para jogar na fase 2 e no outro grupo, elas não saíram. Quando uma das meninas marcou um gol o sentimento de revolta voltou à tona.

Figuras: 31 e 32 - Vivência do Futebol Generificado



Arquivo pessoal

Figuras: 33 e 34 - Vivência do Futebol Generificado



Arquivo pessoal

A roda de conversa final foi muito rica, as meninas relataram diversos sentimentos de tristeza, revolta e raiva demonstrando o quanto as regras do jogo eram injustas e muitos meninos concordaram, quando a professora perguntou como as regras poderiam se relacionar às questões de âmbito sociocultural, de início ocorreu um silêncio, logo em seguida a professora fez a primeira correlação, e imediatamente os(as) discentes iniciaram suas reflexões.

(...) “O gol das meninas valer menos se relaciona ao mercado de trabalho né professora? Elas executam o mesmo trabalho e ganham menos né”. DA VI- Aluno Luís

(...) “O gol das meninas valerem menos demonstra uma desqualificação do trabalho da mulher né”. DA VI- Aluna Beatriz

(...) “O fato das meninas terem que arrumar os cones e ainda saírem para trabalhar é uma relação machista né professora, pois a responsabilidade ficou apenas para elas”. DA VI- Aluna Mirella

Em nossas aulas de Educação Física meninos e meninas são tratados com igualdade? Ou existe discriminação daqueles que têm direito ao jogo e aos que não tem? Podemos dizer que as meninas que não têm as mesmas habilidades que os meninos para jogar futebol teriam essa maior dificuldade por condições biológicas ou por fatores culturais das diferenças de experiências?

Essa reflexão fez emergir algumas reflexões: Meninas verbalizaram o quanto é difícil vivenciar o futsal por inúmeros motivos (não terem habilidade técnica suficiente, medo de se machucarem, receio de sofrerem discriminações). Meninos mencionaram que já excluíram meninas e meninos menos habilidosos do jogo de futsal por acharem que não jogavam bem, sobre esses aspectos, como professora-pesquisadora pontuei o quanto nossas manifestações verbais e comportamentais podem contribuir direta e indiretamente para dificultar o empoderamento das mulheres na prática de futsal e do esporte de maneira geral.

Portanto, a partir deste momento, fomos (re)construindo a ideia de que o saber jogar não está atrelado às questões biológicas ligadas às diferenças entre homens e mulheres, mas sim, está mais vinculado aos estímulos e vivências corporais proporcionadas desde a infância, bem como às competências táticas e técnicas que os esportes demandam. Neste sentido, os(as) alunos(as) começaram a estabelecer relações e compreender que as facilidades dos meninos com o futebol e a dificuldade das meninas, estão relacionadas às experiências e aos estímulos que ambos receberam desde a infância.

A Educação Física precisa se incluir e considerar seu papel social nas relações de gênero em suas práticas corporais, evitando e/ou acentuando reproduções discriminatórias, desiguais e excludentes que venham a acontecer por gênero na aprendizagem de seus conteúdos, promovendo qualidade de vida, inclusão social e cidadania como direito e dever a todos, todas e todes (Nepomuceno, 2023).

Em seguida refizemos o jogo de Futebol Generificado invertendo os papéis, ou seja, com as meninas ocupando a quadra no que corresponderia aos espaços públicos e os meninos ficando reservados ao espaço da área defensiva, correspondente socialmente aos espaços privados. Alguns alunos acharam ruim essa troca, mas todos participaram. Foi um momento de muito aprendizado e rico para todos(as).

Figuras: 35 e 36 - Inversão de papéis do Futebol Generificado



Arquivo pessoal

Com o decorrer das aulas, fomos percebendo que, aos poucos, as meninas estavam em um processo de empoderamento discursivo, de modo que, o que elas sentiam, passava a ser declarado e anunciado. Analisamos isso em dois momentos: no enfrentamento direto quando percebiam questões de discriminação, preconceito ou exclusão nos jogos; e, na autoconfiança e no protagonismo nas atividades práticas, quando perceberam que elas também conseguiam e podiam jogar.

De acordo com Berth (2019), o termo empoderamento está relacionado a diversas atividades que questionam as bases das relações de poder. No caso das pessoas e/ou grupos, em que a relação de poder é determinada pela classe, etnia e gênero, o empoderamento começa quando as pessoas reconhecem as forças que as oprimem e, além disso, atuam tentando mudar essas relações de poder. Logo, é “um processo dirigido para a transformação da natureza e direção das forças sistêmicas que marginalizam as mulheres e outros setores excluídos em determinados contextos” (Berth, 2019, p. 20).

Para Moraes (2018), o empoderamento das mulheres é um processo em que elas adquirem autonomia e que tem como maior objetivo, o questionamento e a desestabilização, para assim transformar a ordem patriarcal de dominação de gênero.

Através de falas e posturas durante o desenvolvimento da unidade didática, conseguimos perceber alguns confrontos discursivos das meninas em relação a não aceitação de atitudes de desrespeito e de práticas dominantes. Além disso, em diversos momentos as alunas começaram a se unir e formar uma rede de apoio com as suas colegas, quando identificavam atitudes que não concordavam.

Esse tipo de situação mostra o quanto as relações de gênero nas aulas de Educação Física, são temas que afetam, mexem e impactam a vida dos(as) alunos(as) (Pereira, 2020). Portanto, é essencial que nas aulas de Educação Física, o(a) professor(a) traga práticas pedagógicas que tenham o objetivo de incluir e buscar a participação efetiva das meninas e dos meninos, através da problematização de questões de gênero e do reconhecimento da existência de masculinidades e feminilidades plurais entre os(as) alunos(as) (Brito; Santos, 2013).

Além disso, todas essas experiências descritas nos demonstram uma vivência marcada pelos saberes atitudinais, em que, segundo González e Bracht (2012), são saberes baseados nos valores e atitudes dos(as) alunos(as), e, que quando o(a) professor(a) sabe a importância de abordar os valores e atitudes na Educação Física, as aulas podem ser pautadas de acordo com algumas orientações, como por exemplo, evitar discriminação por conta do gênero, etnia, nível de habilidade nas práticas corporais.

6.3.3.2- Tema práticas corporais inclusivas

Na temática sobre práticas corporais inclusivas, é de extrema importância para romper com o padrão do capacitismo e construir a “ponte” da valorização do potencial humano presente em todos os seres humanos, para isso é necessário conhecermos os fatos históricos para conseguirmos romper velhos paradigmas, como também entendermos as pessoas com deficiência para além do corpo deficiente, para promover uma sociedade mais inclusiva e respeitosa.

Iniciamos a aula com um mapeamento sobre o que os(as) discentes conheciam sobre as práticas corporais para as pessoas com deficiência. Projetei

algumas imagens de esportes Paralímpicos e outras práticas corporais praticadas por pessoas com deficiência (PCDs) e solicitei aos(as) alunos(as) que os identificassem.

As práticas corporais das imagens apresentadas foram: Bocha (onde relatei seu histórico e como se joga); vôlei sentado; basquete em cadeiras de rodas, goalball, halterofilismo; atletismo, taekwondo, dança em cadeiras de rodas, surf, skate. Procurei destacar também o quando o ser humano cria suas adaptações para vivenciar aquela prática corporal, para que todos(as) tenham o direito à prática (caso do surf e do skate), e que em nossa cidade existe escola de surf inclusiva.

Para enriquecer o processo, os(as) discentes assistiram um vídeo de um dançarino de breaking com a perna amputada, ele ainda utilizou as muletas para criar novos movimentos.

Analisamos também como o “corpo deficiente” era compreendido ao longo da história. Que no início esse “corpo deficiente” deveria ser eliminado, na Idade Média eram escondidas em porões, no Renascimento a visão sobre o corpo foi alterada e o corpo era compreendido como uma máquina, que deveria produzir. Somente no período contemporâneo foi que iniciaram os estudos científicos e o interesse pelas pessoas com deficiência, principalmente depois das guerras.

Foi destacada ainda a mudança de olhar ao longo da história, onde antes as PCDs eram eliminados, escondidas, sem direitos e sem acesso ao estudo. Hoje a sociedade tem que se adaptar para quebrar as barreiras para as pessoas com deficiência, mas nem sempre isso funciona, algumas dessas pessoas permanecem isoladas e não são incluídas na sociedade. Destacamos algumas falas dos(das) discente sobre a mudança de paradigma.

(...) “Algumas tribos matavam pessoas que nasciam com deficiência né”. DA VII- Aluno Nicolas
(...) “meu primo joga basquete em cadeiras de roda em um clube da cidade. Ele até participa de competições”. DA VII- Aluno Matheus

Portanto, torna-se cada vez mais evidente que as pessoas com deficiência precisam ter acesso a todo o espectro de direitos políticos, civis, econômicos, sociais

e culturais – o que ainda é um desafio. Foi destacado também a mudança de perspectiva acerca da deficiência, a priori estava balizado em um modelo biomédico (no qual as pessoas com deficiência são “pacientes” e devem ter uma melhora de suas condições para cumprir as exigências da sociedade) para atualmente no modelo social, que reconhece que a exclusão de uma pessoa com deficiência da sociedade se deve principalmente a barreiras sociais e ambientais. (Rechineli; Porto; Moreira, 2008).

Nesse sentido, ao longo dos anos ampliaram-se as oportunidades no contexto esportivo para participação de pessoas com deficiência, a partir disso os países foram criando suas representações. No Brasil não foi diferente, na década de 1990 surgiu o Comitê Paralímpico Brasileiro que ajudou a sistematizar os eventos esportivos e potencializar o número de participantes (Araújo, 1997).

Com relação às práticas corporais, analisamos a história, evolução, o sistema de classificação, regras de alguns esportes e o lema dos Jogos Paralímpicos. Averiguamos como o Brasil tornou-se uma potência mundial, com diversos(as) atletas campeões(ãs) mundiais, inclusive da nossa região.

Para complementar a temática dialogamos sobre o capacitismo e as práticas corporais e refletimos sobre como o esporte pode tornar-se uma ferramenta para o anticapacitismo. Podemos verificar isso nas falas de alguns(mas) discentes

(...) “Capacitismo seria sobre as pessoas não acreditarem que uma pessoa deficiente poderia fazer algo”. DA VII- Aluno Matheus
(...) “Eu assisti o jogo de futebol de cegos que na tv e que nem pareciam que eram pessoas cegas jogando”. DA VII- Aluno César
(...) “Nossa olha os movimentos que ele consegue fazer, incrível”. DA VII- Aluna Michele
(...) “Ele não se importou com a deficiência, adaptou e fez do seu jeito”. DA VII- Aluna Jéssica

Para Large, Lunardelli e Kawakami (2023) a crença do capacitismo é alimentada toda vez que limita-se a crer que a deficiência é um empecilho determinante para a independência, realização de tarefas cotidianas, de uma prática corporal, inserção no mercado de trabalho, entre outros.

O capacitismo é expresso por meio de atitudes intencionais ou não, internalizadas pela sociedade. Muitas vezes insultuosas, quer seja de forma direta, como a utilização de termos pejorativos, olhares ofensivos, afastamento corporal; quer seja de forma velada, disfarçada de comportamentos protetores, piedosos, bem como a formulação de exaltações à capacidade de superação ou algo similar, a cultura capacitista se faz presente. Todas essas formas discriminatórias, contribuem para o efeito de sentido pretendido, ou seja, consolidação do imaginário social existente que relaciona determinados públicos, à fragilidade, incapacidade e dependência. (Large, Lunardelli e Kawakami, 2023, p. 03)

Aprofundamos a temática enfatizando a importância das pessoas com deficiência praticarem esportes ou qualquer prática corporal, e que isso é um direito que precisa ser atendido, principalmente na escola, e que nem sempre está preparada para as necessidades dessas pessoas. Além disso, todos(as) (docentes e discentes) precisam pensar em formas de eliminar barreiras e incluí-las nas aulas.

Para vivência prática optamos por dois esportes Paralímpicos³⁵, o vôlei sentado e o Goalball. Apresentamos vídeos abordando a história dos esportes e suas principais regras e nos direcionamos para o pátio para vivenciarmos de maneira adaptada.

Para vivenciar o vôlei sentado, utilizamos um elástico como rede (amarrando nas pilastras do pátio) e juntos docente e discentes dialogamos sobre as regras. A turma foi dividida em dois grupos com o objetivo de todos(as) jogarem juntos(as), o número de toques na bola foi ilimitado e ninguém poderia levantar os glúteos do chão.

No início os(as) discentes jogaram com uma bola mais leve e depois trocamos a bola pela bola oficial de voleibol.

³⁵ Os esportes paralímpicos são as modalidades esportivas adaptadas para pessoas com deficiência que fazem parte das Paralimpíadas.

Figuras: 37 e 38 - Vôlei sentado



Fonte: Acervo pessoal

*(...) “O jogo foi mais difícil de jogar do que imaginei”. DA VII- Aluna Sophia
(...) “Jogar sentado limita muito os movimentos, no começo senti dificuldade, depois eu consegui, me adaptei. DA VII- Aluno Giovani*

Segundo Silva (2006), a proposta da educação inclusiva é um discurso pedagógico que está se desenvolvendo no Brasil, e que vem propor perspectiva de consideração das diferenças no ambiente escolar, na qual caibam todas as pessoas.

Ribeiro et al. (2017) ressaltam que se faz necessário introduzir essa temática nas aulas de Educação Física uma vez que engloba os potenciais intelectuais, motores, sociais e afetivos dos(as) estudantes, auxiliando na compreensão de uma maior visão do mundo que os(as) cerca.

Figuras: 39 e 40 - Vôlei sentado



Fonte: Acervo pessoal

Figura: 41- Vôlei sentado



Arquivo pessoal

O jogo foi bem animado e alguns sentiram muita dificuldade de sacar, e de não tirar os glúteos do chão. Os(As) discentes ainda afirmaram que as adaptações ajudaram no desenvolvimento do jogo.

(...) “Foi bem difícil respeitar algumas regras, como não tirar o bumbum do chão, mesmo assim gostei bastante, nunca tinha jogado antes”. DA VI- Aluna Nicolay

(...) “Foi bem legal porque todos jogaram juntos”. DA VII- Aluno Matheus

(...) “ Aluno César: Professora, qual time ganhou o jogo? Ah e isso importa? (resposta coletiva). DA VII- Temática do vôlei sentado

Para Fontoura (2017) a importância de tematizar o esporte Paralímpico justifica-se pela necessidade dos(as) estudantes entenderem as diversidades presentes no cenário educacional, bem como refletirem sobre as possibilidades de acesso e permanência dos(as) alunos(as) com deficiência nesse espaço. Suscita a mobilização do pensar crítico, solidário e acolhedor para com as diferentes singularidades. Possibilita também aos(às) docentes ampliar seus conhecimentos e mobilizar seus saberes em busca de uma sociedade equitativa.

A segunda modalidade Paralímpica vivenciada foi o Goalball. Foi explicado que essa modalidade era o único esporte que não foi adaptado e sim criado para

pessoas com deficiência. Vivenciamos também os diferentes arremessos e posições básicas.

Como adaptações, além das regras, utilizamos uma bola de futebol de cegos que possui um guizo e vendas para os olhos. Iniciamos o jogo primeiro sem a venda com o intuito dos(as) discentes conhecerem os movimentos básicos e a dinâmica do jogo e posteriormente jogamos vendados(as).

O jogo foi bem divertido e desafiador, alguns(mas) discentes perceberam que o silêncio era super importante para dinâmica dos jogos, aos poucos todos(as) foram colaborando uns com os outros.

Figuras: 42 e 43 - Vivência do jogo Goalball



A nossa roda de conversa foi bem produtiva. Alguns alunos e alunas mencionaram seus receios e inseguranças frente ao novo desafio e a sensibilidade que precisavam ter para escutar o som da bola de guizo.

As principais dificuldades dos(as) estudantes foram em fazer silêncio durante a vivência, a percepção espacial no campo de jogo, entender a localização da bola e arremessar no gol, corroborando com os achados de Souza, Silva e Luna (2022). A partir da experiência do goalball nas aulas de Educação Física os(as) estudantes com e sem deficiência interagem de forma satisfatória, respeitando-se em relação às suas diferenças físicas e intelectuais (Arcari; Oliveira, 2017).

Ao encerramento da atividade sentimos a alegria e empolgação da maioria dos(as) alunos(as). A participação de todos(as) foi bem positiva.

(...) “Fiquei muito inseguro em jogar por não enxergar nada”. DA VII - Aluna Jéssica

(...) “Tive dificuldade em identificar o som da bola de guizo e de que lado a bola viria, foi bem difícil”. DA VII - Aluno Leonardo

(...) “As duas atividade foram bem legais e foi mais difícil de se jogar do que eu esperava”. DA VII- Aluno César

(...) “Professora eu gostei das atividades, será que não poderíamos pesquisar outros esportes Paralímpicos e ensinar para os pequenos (alunos do fundamental I) eles ficaram olhando e pediram para participar.

Figuras: 44 e 45 - Vivência Goalball



Fonte:Arquivo Pessoal

Dialogar com os(as) estudantes impulsionou reflexões sobre a importância de inserir a pessoa com deficiência em um meio que é de todos(as).

A vivência prática também nos oportunizou a ressignificação acerca do olhar para a pessoa com deficiência, mostrando através de estratégias metodológicas no chão da escola que é possível incentivar processos reflexivos relacionados a políticas inclusivas no âmbito educativo-sócio-cultural. O esporte paralímpico como estratégia metodológica na escola é uma prática agregadora de valores, trazendo a relação das diferenças e valorização dos limites entre os(as) estudantes (Arcari; Oliveira, 2017).

6.4- Categoria Nossa história, nosso olhar, nossa comunidade

A terceira categoria analítica diz respeito aos caminhos que percorremos para o desenvolvimento de uma unidade didática que sonha com um mundo mais justo e com dignidade para todos(as). Pretendemos refletir sobre algumas narrativas construídas, seus argumentos, as experiências vivenciadas que se conectam em busca de uma comunidade de aprendizagem.

Na perspectiva de Paulo Freire, todo o ser humano possui vocação ontológica para o ser-mais³⁶, ou seja, se tornar alguém que possa ler o mundo de forma cada vez mais crítica(o), solidária(a) e amorosa(o). Esperamos que as temáticas abordadas tenham possibilitado, um exercício auto reflexivo e problematizador de nossas próprias experiências, produzindo libertação, tornando-se sujeitos das suas próprias histórias.

A seguir, entraremos nas análises e discussões sobre cada subcategoria, sendo elas: “É difícil modificar alguns hábitos, sabemos que é errado e mesmo assim cometemos” e “Precisamos pensar em todos, na inclusão de todos na aula”.

6.4.1- “É difícil modificar alguns hábitos, sabemos que é errado e mesmo assim cometemos”

Nesta subcategoria refletiremos sobre a problematização de si mesmo(a), em sua realidade, para se posicionar nela, transformando-a. É na práxis (Freire, 2020a), na ação e na reflexão do cotidiano que são identificadas as “situações-limite”, determinações e condicionantes da invasão cultural (Freire, 2003; 2020a) e da consciência ingênua sobre a própria realidade, porque circunscrita à uma concepção mecânica de consciência, opressora, que é produzida a consciência crítica de si e do mundo. Ao superar a imposição de um pensar a si mesmo(a) que cria uma dicotomia o si mesmo(a) e mundo, a Pedagogia do Oprimido objetiva que a leitura

³⁶ Para Paulo Freire, o conceito de "ser mais" é a vocação de todo ser humano, que é naturalmente programado para ser mais, mas que pode ser impedido por estruturas ou princípios inatos. Freire acreditava que a educação deveria ser libertadora e humanizadora, e que o "ser mais" era a chave para isso.

de mundo se faça pelo corpo, por um corpo em processo de conscientização, que é corpo-consciente (Freire, 2020a).

O desenvolvimento desta unidade didática nos inspirou ao desafio de problematizar nossas próprias experiências e nos posicionar reescrevendo com nossos corpos. Podemos exemplificar esta situação nas seguintes falas:

(...)“Já sofri preconceito principalmente por não ter habilidades para prática corporal e por isso me sinto desconfortável em relação a aula de Educação Física”. DA VIII. Aluna Joana

(...)“ É difícil desconstruir um preconceito”. DA VI- Aluno César

(...)“Sobre a minha identidade, me considero bi-gênero ou não binário e sofro preconceito, meus pais não aceitam e na escola sempre fui chamada de Maria moleque porque gostava de jogar futebol”. DA VIII- Ariel

Nestas narrativas os(as) discentes refletiram sobre suas condutas e experiências nas práticas corporais, que para alguns(mas) foram permeadas de ações preconceituosas que poderiam inibir ou até mesmo impedir a inclusão de todos(as) nas práticas corporais, mesmo assim eles(as) permitiram-se vivenciá-las(los), o que demonstra uma confiança no grupo e a consciência do seu direito de pertencer a esse espaço. Reconhecer a existência dessas ações e lutar por sua modificação dos processos opressivos torna-se vital para a transformação de suas realidades.

Bell hooks (2021) afirma que podemos fazer da sala de aula um lugar onde ajudamos os estudantes a superar a vergonha. Podemos permitir a eles vivenciar sua vulnerabilidade em uma comunidade de aprendizagem que ousará apoiá-los(as) se hesitarem ou falharem quando provocados(as) por situações passadas de humilhação, uma comunidade que sempre os reconhecerá e os respeitará.

Freire contribui e afirma que a ideia de se opor aos processos opressivos remete-nos à análise da necessidade de uma educação que favoreça a pronúncia do mundo. De outra forma, não apenas verbalizar ou expressar através das palavras o descontentamento com as distorções que se impõem aos grupos minoritários. Trata-se, acima de tudo, verbalizar para uma ação de mudança.

A pronúncia do mundo é um conceito central que se refere ao ato de interagir com a realidade e transformá-la através da linguagem e da ação. Essa pronúncia não se limita à fala, mas pode ser expressa em forma de ação. Para Freire, a pronúncia do mundo é um processo dialógico, no qual o indivíduo não apenas se expressa, mas também se reconhece e se transforma ao interagir com o outro(a) e com o mundo. Essa interação é mediada pela linguagem, que é vista como uma ferramenta poderosa para a construção dessa realidade. (Freire, 2020a, p.109).

Durante todo o desenvolvimento da unidade didática os(as) estudantes vivenciaram algumas situações que foram desconfortantes, desafiadoras e oportunas para construção de uma práxis educativa que valoriza a diversidade. Esta narrativa nos possibilitou esperar uma Educação Física que priorize a inclusão de todos(as).

“Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes [...] É porque podemos transformar o mundo, que estamos com ele e com outros” (Freire, 1996, p. 12).

A seguir nos aprofundaremos na análise de algumas temáticas vivenciadas em nossa unidade didática, ressaltando seu caminho a partir de um diálogo franco e de uma escuta ativa tão necessária para construção da nossa história e da nossa comunidade.

6.4.1.1 TRANSformando as práticas corporais

Essa temática foi a mais desafiadora tanto para os(as) discentes quanto para a professora-pesquisadora, pois observamos um certo desconhecimento e apatia de alguns(mas) discentes na tratativa do tema. Iniciamos a aula com a seguinte pergunta: As práticas corporais são acolhedoras para a comunidade LGBTQIA+?. Alguns(mas) responderam que sim e outros(as) que não, mediante a isso perguntei

se eles conheciam algum atleta transsexual e ninguém respondeu, e finalizei refletindo que assim como na sociedade as práticas corporais não são acolhedoras para essa comunidade.

Os ambientes educacionais, enquanto instituições responsáveis pelo desenvolvimento social e intelectual dos indivíduos, do patrimônio cultural da humanidade, possuem um papel relevante na socialização dos saberes e das práticas relacionadas à diversidade. No entanto, no contexto educacional, temas como sexualidade, diversidade e relações de gênero ainda são regulados por preceitos morais e, portanto, mantidos sob uma ótica sexista e heteronormativa, em que prevalece o caráter biológico aos aspectos sociais e culturais, que tanto influenciaram as relações de gênero.(Ribeiro et al, 2021).

No desenvolvimento dessa temática observei alguns comportamentos que evidenciam as observações dos autores

“Ao trazer esse tema para os discentes a professora-pesquisadora observou um comportamento diferente das outras temáticas, ao invés da curiosidade e empolgação observou-se alguns alunos apáticos e demonstrando desinteresse sobre o assunto, aos poucos percebi que essa temática seria bem desafiadora, tanto pelo desconhecimento, quanto por preconceitos que não foram mencionados através de palavras e sim atitudes como abaixar a cabeça, o silêncio o que ocasionou um certo desconforto tanto para a professora-pesquisadora quanto para o grupo.”. DA VIII- relato da professora pesquisadora

Identificou-se no relato acima uma situação-limite que nos mobilizaram para o encontro de inéditos-viáveis. Em outras palavras, a maneira de alterar essa situação é através do diálogo e da conscientização. É trabalhando valores e problematizando relações e nesse sentido não é a busca do consenso, mas o acolhimento das diferenças como parte daquilo que estruturará as práticas corporais. Podemos verificar discursos desqualificadores e opressores nas falas dos discentes:

*(...)“Nós não iremos dançar o Vouge não, né professora? DA VIII- Aluno César.
(...) “A professora perguntou por que não?”
(...)” Porque é difícil...rs”.DA VIII- Aluno César.
(...)“A Madona é um ícone mundial (professora)*

(...) Ah sei, enquanto ela fazia o show toda vulgar, o Rio Grande do Sul estava sendo destruído”. DA VIII Aluna Beatriz
(...)“Professora: alguém já ouviu falar de uma competição chamada ligay e neste momentos muitos riam.
(...) “Ligay professora, futebol para os gays rssss”. DA VIII- Aluno Leonardo.
(...)“Tenho um amigo gay que joga futebol, que tem vergonha de se assumir por conta do preconceito.DA VIII- Aluna Jéssica.

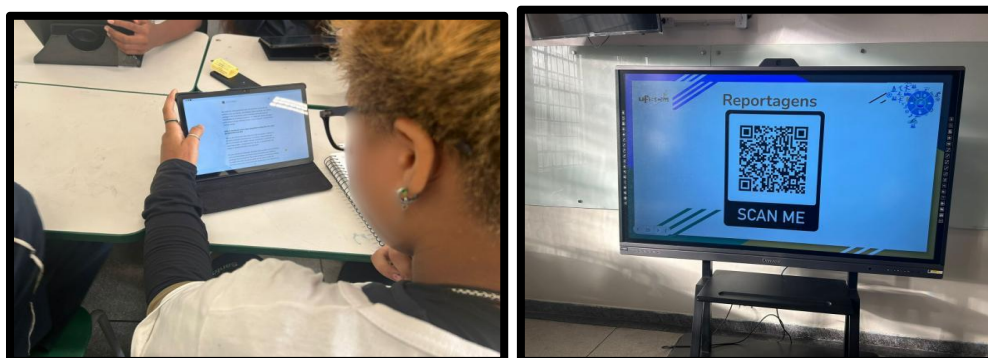
Portanto é vital compreender que as práticas corporais e os esportes são um direito de todas as pessoas, sejam quais forem seus conjuntos de características.

O que sabemos, no entanto, é que as práticas corporais em ambientes heteronormativos podem envolver experiências de discriminação, frustração, ocultação da orientação sexual e identidade de gênero, por medo de violência ou rejeição o que culmina no abandono da prática (CUNNINGHAM, 2012).

Com o profundamente da temática observei em alguns(mas) discentes uma mudança de atitudes principalmente em relação a atividade do Júri simulado que iriam ocorrer algumas semanas depois, porém era vital a apropriação dos(as) discentes através das pesquisas sobre a temática.

Para o júri simulado dividimos a turma em dois grupos, sugeri algumas reportagens e contamos com a colaboração da professora de língua portuguesa para ajudar na construção dos argumentos.

Figuras: 46 e 47 - Pesquisa sobre o Júri simulado



Fonte:arquivo pessoal

Figuras: 48 e 49 - Pesquisa sobre o Júri simulado



Fonte:arquivo pessoal

Foi definido que o tema do júri simulado seria: *Atletas Trans devem ser impedidos de competir em alto rendimento por ter “vantagem biológica”*. Após a pesquisa feita em sala de aula, iniciou-se a organização do júri simulado.

Os grupo se organizaram e definiram quem seriam seus(suas) representantes balizado pelas seguintes regras:

- tempo para explanação de um grupo
- Réplica de outro grupo
- Triplica em seguida.
- Foi pontuada também a necessidade do silêncio e do respeito durante o processo.

Lembrando que o diálogo e o respeito são a base para qualquer construção de conhecimento. Convidamos duas professoras para ouvir os argumentos e depois pontuar o seu veredito. Depois dessa organização iniciamos o júri.

Figuras: 50, 51, 52 e 53 - Organização do Júri simulado



Fonte: Arquivo pessoal

Após um sorteio foi definido que quem iniciaria o júri seria o grupo que defenderia a inserção das pessoas transexuais nos esportes de alto-rendimento. No início os(as) discentes estavam tímidos(as), aos poucos, através de reflexão e argumentos as narrativas foram construídas.

Ambos os grupos apresentaram artigos científicos, alguns afirmando a vantagem biológica e outros negando essa informação. Podemos verificar alguns argumentos nas seguintes falas:

(...)“COI em 2003 confirmou que pessoas TRANS poderiam participar desde que comprovarem níveis hormonais de testosterona”. DA IX - Aluno José - grupo que defende a inserção dos atletas Trans.

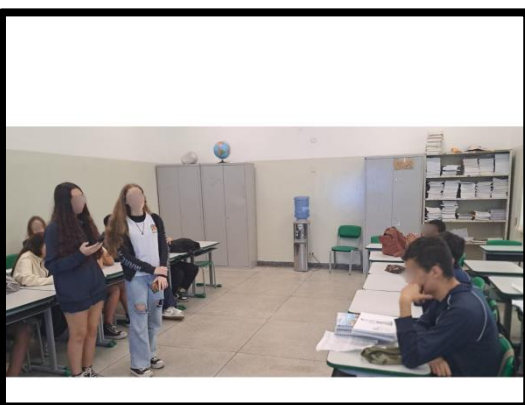
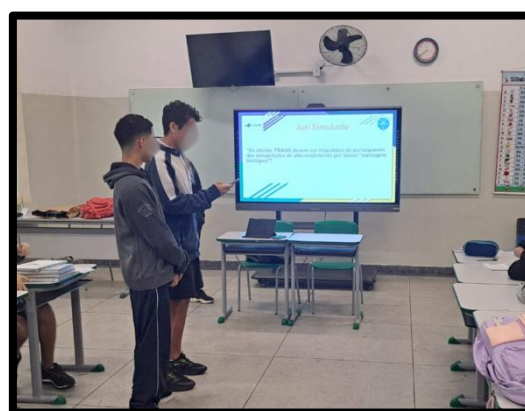
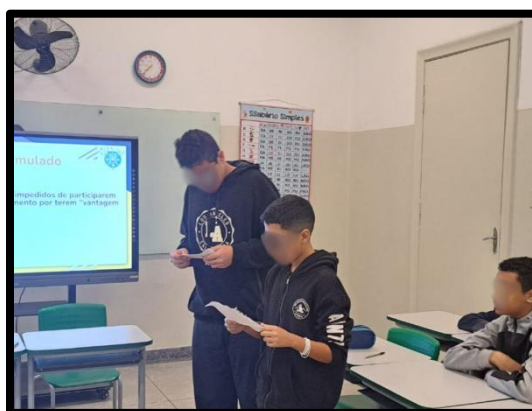
(...)“Se uma menina disputasse contra um menino, ele não teria vantagem biológica?”. DA IX - Aluno Luís - grupo que é contra a inserção dos atletas Trans.

(...)“A mulher é mais frágil, isso era culturalmente divulgado e se existe categoria masculina e feminina, é porque existe vantagem biológica sim”.DA IX - Aluna Leticia - grupo que é contra a inserção dos atletas Trans.

(...)“Olha a nadadora Lia Thomas enquanto homem não conquistou medalha e depois da transição ganhou tudo, isto é justo?”. Aluno João - grupo que é contra a inserção dos atletas Trans.

(...)“Vários atletas Trans competem e não ganham, e aí isso nunca é noticiado, aí quando um atleta TRANS vence isso é trapaça? e perguntou: será que isso não seria uma TRANSfobia?”. DA IX - Aluna Michele - grupo que defende a inserção dos atletas Trans.

Figuras: 54, 55, 56 e 57- Júri simulado



Fonte: arquivo pessoal

No decorrer da atividade, sugeri aos discentes que refletíssem a situação sob o aspecto social, enfatizando o direito de todo ser humano em praticar atividades físicas e fiz a seguinte pergunta: Então uma pessoa TRANS nunca poderá ser um atleta profissional? por ser TRANS, esse direito será negado? Um(ma) adolescente

TRANS nunca será representado(a) na TV, pois o mundo irá dizer para ele(ela), que por ser TRANS seus direitos são negados? Ele(a) não poderá ter a profissão de atleta? Neste instante houve um silêncio.

É no reconhecimento da identidade do(a) outro(a), da diversidade na formação dos indivíduos e de um processo autônomo que se comprometa com a responsabilidade pelos atos/palavras que são feitos/ditos, que nasce o respeito. E o ponto de partida é a própria curiosidade ingênua do(a) educando(a) que exercita dentro de suas limitações os aspectos desse respeito que vai se constituindo gradualmente.(Freire, 2003).

Diante de todos os elementos extraídos das observações, é possível compreender que ensinar e aprender transcendem a mera troca de informações. São momentos interligados em um processo maior de conhecer, que se entrelaça com o re-conhecer. No cerne dessa jornada, reside a transformação do(a) educando(a) em ser pensante. O(a) educando(a) se torna protagonista ao conhecer e descobrir sua capacidade de desvendar o mundo (Freire, 2003).

(...)“O debate foi tão potente que ninguém pediu para ir para a quadra. E finalizou o debate com a seguinte reflexão: Novamente alunos bem tímidos foram encorajados a falarem e se posicionarem, e isso foi extremamente positivo. Mesmo achando que na temática TRANSformando as práticas corporais os discentes foram dispersos, nesta vivência houve bastante envolvimento e interação e foi muito enriquecedor”. DA IX- professora-pesquisadora.

Bell hooks entende que a educação democrática é uma das maneiras de resistir à violência, ao cenário caótico, às opressões que incidem principalmente sobre os ombros das minorias. Como educadores democráticos, temos de trabalhar para encontrar maneiras de ensinar e compartilhar conhecimento de modo a não reforçar estruturas existentes de dominação. (hooks, 2021).

6.4.2 “Precisamos pensar em todos, na inclusão de todos na aula”.

Nesta subcategoria refletiremos sobre as alterações de comportamentos de alguns discentes, mediante as vivências experimentadas durante o desenvolvimento da unidade didática. O grupo que a princípio era individualista, priorizava as práticas esportistas e extremamente competitivo aos poucos tornou-se mais unido, compreensivo, adaptando algumas atividades propostas, pensando na inclusão de todos da aula.

Outra característica observada pela foi o protagonismo discente, os mais experientes ajudaram os colegas com dificuldades, além de pensarem na elaboração de oficinas, principalmente para os alunos(as) do Fundamental I, que olhavam curiosos e pediam para participar das vivências.

(...)“Agora nós pensamos em todo mundo, na dificuldade e necessidade de todos”. DA III- Aluna Jéssica

(...)“A prática foi legal porque todos jogaram juntos”. DA IV Aluno José

(...)“Que tal criarmos uma adaptação? Quem preferir pode experimentar a vivência ajoelhado e depois pode lutar em pé”. DA VI Aluno João

(...)“Professora, o que você acha de criarmos uma oficina para ensinar os menores a tocarem instrumentos de capoeira? Eles ficaram curiosos”. DA V Aluna Nicolly

(...)“Podemos pesquisar outras práticas corporais para as pessoas com deficiência e depois ensinar para os menores. Minha prima me pediu, ela estuda no 4º ano. DA IV- Aluno Leonardo.

Durante todo o processo os estudantes apresentaram avanços pedagógicos e atitudinais, refletindo sobre as temáticas propostas para mudança de alguns paradigmas. A construção da nossa história foi permeada de tensões e desafios, esperança e acolhimento que aos poucos nos possibilitou uma “mudança de olhar”, pensar no bem coletivo e caminhos na construção da nossa comunidade.

“E será sempre vital e necessário para nós saber que somos todos muito mais do que nossas diferenças, que não é apenas o que compartilhamos organicamente que pode nos conectar, mas o que passamos a ter em comum porque desempenhamos o trabalho de criar comunidade, a unidade dentro da diversidade, que exige solidariedade dentro de uma estrutura de valores, crenças e desejos que sempre transcendem o corpo, desejos que estão relacionados a um espírito universal”.(bell hooks, 2021 pg. 123)

A seguir abordaremos duas temáticas vivenciadas na unidade didática que possibilitou a integração, envolvimento e a inclusão de todos(as) na aula. Temáticas essas que não eram conhecidas por todos(as) os(as) discentes porém todos(as) permitiram-se refletir, vivenciar e transformar suas vivências com respeito, diálogo e empatia, reverberando um sentimento permeado de generosidade de todas as pessoas envolvidas.

6.4.2.1 - Tema Racismo e práticas corporais de matrizes africanas

Dialogar sobre o racismo e as práticas corporais de matrizes africanas foi um momento permeado de descobertas, apesar da existência da Lei 10.639/03³⁷ que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira em todas as escolas públicas e particulares, em nosso mapeamento inicial, constatamos que poucos(as) alunos(as) vivenciaram alguma prática corporal de matriz africana no ambiente escolar.

Iniciamos a temática dialogando sobre o racismo, que foi rapidamente trabalhado na temática sobre o estereótipo, porém existia o desejo do aprofundamento desse tema. Perguntas norteadoras como: Você já presenciou alguma situação de racismo? Descreva e como se sentiu? Nas práticas corporais existe racismo? desencadearam algumas narrativas discentes:

(...)“Na Copa do Mundo de futebol, comprei figurinha para colar no álbum e um colega meu me comparou com um jogador africano rindo, acho que ele queria me ofender”. DA VI- Aluno Davi

(...)“Ano passado aqui na escola um aluno falou do cabelo de uma colega da turma que era de bombril e ele foi enviado para a direção. Ah detalhe nada foi feito pela direção da escola, que acabou acolhendo o aluno racista, alegando que ele precisava de atenção afe”. DA VI- Aluna Beatriz

³⁷ A Lei 10.639/03 obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira em todas as escolas públicas e particulares do ensino fundamental e médio. A lei estabelece que o conteúdo deve incluir: A história da África e dos africanos; A luta dos negros no Brasil; A cultura negra brasileira e a contribuição do povo negro na sociedade nacional.

(...)“Eu fiquei indignada com a situação ocorrida na escola, sempre que acontece uma situação de racismo eles tentam reverter. DA VI- Aluna Jéssica

Bell hooks (2020) afirma que uma das formas de nos tornarmos uma comunidade de aprendizagem é compartilhar e receber as histórias uns(umas) dos(as) outros(as); é um ritual de comunhão que abre nossas mentes e nossos corações. Quando compartilhamos de formas que contribuem para nos conectar, conhecemos melhor uns(umas) aos(as) outros(as).

Refletimos também sobre alguns vídeos abordando casos de racismo no esporte e sobre condutas antirracista e o quanto essas ações são importantes para transformar nossa realidade.

As novas proposições curricular da Educação Física buscam a tematização das formas culturais de movimentar-se do ser humano enquanto proporcionam o desenvolvimento de uma criticidade quanto às formas e aos demais elementos e relações tecidas, permitindo um olhar sobre o movimentar-se humano como um fenômeno histórico-cultural (Bracht, 1999).

As potencialidades da Educação Física escolar podem ampliar o entendimento sobre as desigualdades, injustiças e racismos, assim como promover caminhos para um currículo decolonial, não apenas em seus conteúdos, mas em suas práticas. Nessa mesma direção, Sanches Neto e Venâncio (2020) destacam em suas pesquisas o desafio curricular da Educação Física em lutar para dar visibilidade aos afrolatinos/às afrolatinas e posicionar-se como antirracista.

Sanches Neto e Venâncio (2022) continuam e afirmam que é preciso garantir visibilidade às questões étnicas e raciais porque elas permeiam os processos de exclusão e de perpetuação das desigualdades. A educação das relações étnico-raciais implica ressignificar criticamente o ensino de História e de outros componentes dos currículos escolares, sendo assim Educação Física no processo de escolarização é um dos meios para combater o racismo, potencializando a individualidade dos/as alunos/as para que possam (re)agir e lutar contra ele.

Entendemos que todas as dinâmicas convergentes – da cultura, do movimento, do corpo e do ambiente – que engendram os conteúdos temáticos da Educação Física escolar requerem condutas antirracistas. Por isso, o nosso entendimento é que todas as aulas de Educação Física devem ser antirracistas, mediante a intencionalidade pedagógica no tratamento de quaisquer conteúdos e temas (Sanches Neto, 2017; Sanches Neto; Venâncio, 2020).

Para a valorização da cultura africana dialogamos sobre a filosofia Ubuntu³⁸ “eu sou porque nós somos”, que está intimamente ligado à relação entre as pessoas e à sua interdependência, refletimos também o quanto isso se conecta com a construção de uma comunidade de aprendizagem, pois ambas priorizam o potencial ético que pode fortalecer o convívio social, valorizar a confiança, o respeito e a generosidade.

Figuras: 58 e 59 - Vídeo Ubuntu



Fonte: Elaboração

Partilhando do entendimento de Sanches Neto e Venâncio (2022) os currículos e as práticas pedagógicas de professores(as) de Educação Física precisaram ser antirracistas, assim como compatibilizando-se com a equidade para

³⁸ A filosofia Ubuntu é uma cosmovisão africana que se baseia na ideia de que "eu sou porque nós somos". A palavra Ubuntu tem origem no idioma Zulu e resume a ideia de que todos os seres humanos são parte de um tecido que forma a humanidade. A filosofia Ubuntu defende valores como a solidariedade, a generosidade, a compaixão e o desejo de harmonia entre os seres humanos. Ela também resgata a ideia de que as pessoas são feitas para a interdependência e que não podem ser plenamente humanas sozinhas.

fortalecer o trabalho coletivo por justiça social, sobretudo nas nações latino-americanas, que partilham da condição de culturas colonizadas, sociedades sexistas, economias periféricas e políticas subalternas.

Para aprofundar ainda mais a temática dialogamos sobre a capoeira e foi constatado que apenas três alunos(as) já haviam vivenciado essa prática corporal na escola. Um dos alunos que pratica capoeira fora da escola contribuiu com a temática afirmando:

(...)“A capoeira veio da África trazida pelos escravizados e que parecia uma dança, e que os donos dos escravos deixavam a prática pois aparentava uma dança inofensiva. Ela foi proibida no nosso país, né professora, e algumas pessoas ainda têm preconceito com a capoeira né, acham que é violenta, que é coisa do diabo”. DA VI - Aluno Francisco

Como vivência prática foi proposta uma roda de capoeira, além disso, escola possui instrumentos de capoeira, o que nos possibilitou a experimentação destes instrumentos musicais. Esta vivência foi um momento muito prazeroso, alguns(mas) alunos(as) conheciam os instrumentos e ajudaram os menos experientes, o que possibilitou uma grande interação discente.

Como componente da Educação Física escolar, a capoeira é capaz de proporcionar a reflexão e a discussão sobre questões como as desigualdades e preconceitos quando trabalhada de forma que permita a reflexão e vivência da diversidade afro-cultural brasileira e da história da população negra no Brasil e das tensões que envolvem essas relações até hoje (Silva; Darido, 2017).

Figuras: 60, 61 e 62- Exploração dos instrumentos musicais



Fonte: Arquivo pessoal

“Músicas/ cantos/ toques/ ritmos/ estilos afro” é um marcador que correlaciona os toques à organização da bateria de instrumentos, ladainhas e todo o aspecto musical que desde os instrumentos até às letras, tem ligação forte com as africanidades. Transmissoras da historicidade da capoeira, suas lutas e personalidades, as músicas, como revelado nas experiências de Ferreira (2022), são ferramentas necessárias para o desenvolvimento de propostas antirracistas de conscientização racial na escola.

Atabaque, berimbau, pandeiro, reco-reco foram instrumentos que nos proporcionaram sentimentos de encanto e alegria. No início alguns(umas) discentes estavam bem tímidos e receosos, aos poucos, de maneira colaborativa foram apropriando-se do processo, e logo todos(as) estavam envolvidos(as).

Após a exploração dos instrumentos ocorreu a experimentação dos passos básicos da capoeira: Ginga, Esquiva, Benção, Queixada e AU, foram alguns movimentos vivenciados pelos(as) alunos(as), esse momento foi muito relevante também, repleto de descoberta e curiosidade, em seguida ocorreu a roda de capoeira que foi permeado pelo protagonismo discente e trocas de experiências. Alunos dos anos iniciais que estavam no recreio, pediram para participarem da roda e foi muito expressivo, observamos a interação com variações de idades, níveis de experiências distintos e diversos corpos coexistindo como uma herança cultural.

Castro e Venâncio (2023) refletem que a proposta de evidenciar as africanidades dentro da capoeira e suas possibilidades didático temáticas nas aulas de Educação Física é proveniente na tentativa de elucidar caminhos que permitam o fomento de discussões envolvendo a EREER (Educação para as relações étnico-raciais) e a justiça social dentro da escola. É válido ressaltar que apesar da tematização pragmática dos conteúdos ser parte do documento curricular orientador mais recente, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), ela ainda se encontra desvinculada das demandas sociais tão latentes no ambiente escolar.

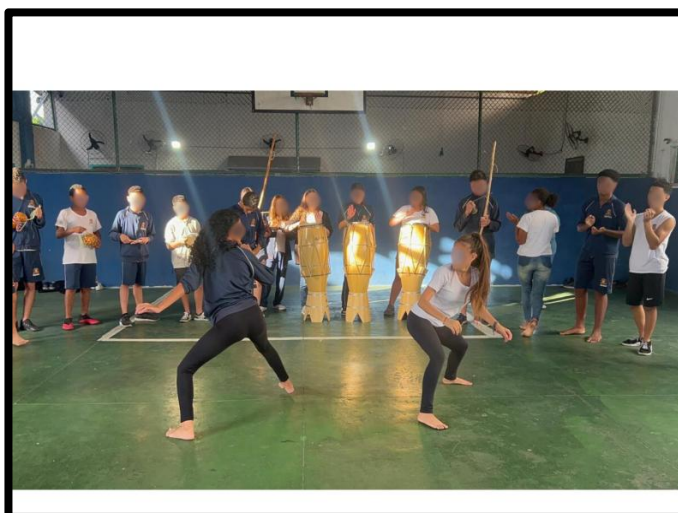
Os autores continuam e afirmam que a necessidade de retumbar os marcadores e abordar os temas que envolvem a participação negra tão apagada na história nacional visam promover inquietude, problematização e conscientização sobre as diversas implicações que envolvem a temática.

Figuras: 63, 64, 65 e 66- Roda de Capoeira



Fonte: Arquivo pessoal

Figura: 67- Roda de Capoeira



Fonte: Arquivo pessoal

E finalizam alegando que em suas narrativas a capoeira e a Educação Física escolar convergem e mostram novas possibilidades pedagógicas na medida em que a Pretagogia³⁹ consegue reorganizar corpo e centralidade dentro do processo de ensino-aprendizagem. Produtora e catalizadora de um conhecimento indissociável de seus saberes, espiritualidade e relações com a natureza, a inserção da capoeira nas práticas de educação contribui para o distanciamento das noções “acríticas” de Educação Física que estiveram presentes por tanto tempo no componente (Castro e Venâncio, 2023).

Exploramos também o maculelê⁴⁰, que para Souza et al (2018) é uma manifestação de luta-dança guerreira que possui uma rica variedade de elementos históricos-sociais significativos que podem ser explorados nos ambientes educacionais.

Como adaptação de material, utilizamos algumas garrafas pets, possibilitando aos discentes a exploração livre de alguns movimentos. Alguns(umas) alunos(as) criaram pequenas coreografias, o que impulsionou o grupo posteriormente na elaboração de uma apresentação para a comunidade escolar.

O maculelê possui relevância e importância por sua rica variedade de elementos históricos, musicais e expressivos que podem ser explorados e vivenciados pelos(as) discentes de forma lúdica, rítmica, expressiva e criativa, bem como despertar valores identitários, sociais e culturais pelo resgate e valorização de manifestações afro-brasileiras. (Souza et al, 2018)

³⁹ A pretagogia é um conjunto de propostas antirracistas que visa a descobrir e apropriar-se de conhecimentos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira que foram apagados do currículo escolar. A pretagogia foi criada por Sandra Haydée Petit e Geranilde Costa e Silva em 2011, a partir de um curso de formação de professores de quilombo.

⁴⁰ O maculelê é uma dança folclórica afro-brasileira que simula uma luta tribal com bastões. É uma expressão cultural da Bahia, originária das fazendas de cana-de-açúcar da época do Brasil Colônia.

Figuras 68, 69 e 70: Maculelê- expressões criativas



Fonte: Fonte: Arquivo pessoal

A roda de conversa foi permeada de manifestações empolgadas com tudo que os discentes vivenciaram e as conexões que construíram, oportunizando trocas de conhecimentos e aprendizagens significativas.

(...)“Professora, eu amei estudar essa temática de matrizes africanas”. DA VI- Aluna Beatriz

(...)“Foi tão bom aprender nossa cultura e compartilhar com os menores”. DA VI- Aluna Jéssica

(...)“Amei experimentar os instrumentos musicais, ele transmite uma boa energia e harmonia”. DA VI- Aluna Joyce

É possível perceber que um conteúdo na disciplina de Educação Física, quando bem trabalhado, pode proporcionar momentos que vão além da vivência do esporte ou conhecimentos específicos, como regras ou fundamentos, os conteúdos programáticos podem ser planejados para uma formação integral do estudante, trazendo questões do dia a dia que fazem parte da sociedade, para debater em sala de aula.

Essas experiências possibilitaram compreendermos e reafirmarmos a relevância em consolidar, na escola, práticas inclusivas e dialógicas que orientem uma sociedade democraticamente educativa. Ao problematizar o desenvolvimento de uma unidade didática, com foco no acolhimento das diversidades, tornou possível abordar, refletir e vivenciar os limites e possibilidades discentes nas relações educativas e socioculturais.

Bossle et al (2024) contribui com a narrativa afirmando:

Somos os nossos corpos e as nossas histórias, nossas emoções, sentimentos e dilemas vividos em nossas experiências de mundo. E também somos as narrativas experienciais que nossos corpos expressam nas diferentes formas de comunicação e linguagens com o mundo. Contudo, nossa existência no mundo ainda é determinada pela história e pelas pedagogias da cultura e da racionalidade dominantes, produzindo nos corpos uma relação de dependência, identificação e pertencimento ao corpo do opressor. Daí que percebemos na narrativa experiencial de Paulo Freire, em todas as suas obras, a inspiração para problematizar nossas práticas corporais e suas relações com o mundo, não apenas em relação ao movimento e a cultura, mas na condição de um necessário posicionamento político sobre o corpo na realidade. (Bossle et al 2024 pg 30)

6.4.2.2 - Tema Práticas Corporais dos povos originários

Trabalhar a temática dos povos originários foi extremamente significativa e transformadora pois sempre abordei essa tema de maneira superficial e estereotipada.

A aula foi iniciada com imagens de grupos indígenas⁴¹ e foi perguntado aos discentes o que eles conheciam sobre os povos originários, e neste instante houve um silêncio, percebi também nos discursos dos(as) alunos(as), algumas falas estereotipadas sobre as comunidades indígenas. Mapeamos também sobre as práticas corporais indígenas e um discente mencionou que já vivenciou o cabo de guerra na escola.

O corpo humano nas sociedades indígenas brasileiras é construído socialmente para se tornar coletivo. A corporalidade é uma dimensão fundamental para o processo de ensino de conhecimentos, habilidades e técnicas da pessoa indígena. Por outro lado, não se pode esquecer que as práticas corporais tradicionais, bem como os rituais ocorridos nas aldeias, têm um valor simbólico importante e se inscrevem como parte da construção sociocultural.(Almeida et al, 2010). Os mesmos autores continuam e afirmam que:

As práticas corporais estão relacionadas à cosmologia que orienta o *modus vivendi* e a visão de mundo das sociedades indígenas. Sendo compartilhadas nas aldeias, as práticas corporais se conformam no cotidiano, por exemplo, por meio de jogos e brincadeiras, podendo consistir na apreensão da realidade, que forma uma identidade fundamentada nos sentidos e significados específicos de cada cultura. (Almeida et al, 2010 pg. 06)

Durante o desenvolvimento desta temática percebi o quanto era vital conhecer a história dos povos originários e suas práticas corporais, que muitas vezes, é compreendida sob um viés preconceituoso.

Apesar da existência da Lei 11.645/2008 observa-se lacunas nas aulas de Educação Física, principalmente para os anos finais do Ensino Fundamental II. Sendo assim, no desenvolvimento dessa temática abordamos o contexto histórico da chegada dos portugueses ao Brasil, bem como suas consequências para os povos originários, que foram deslegitimação de sua cultura e de seu modo de vida.

⁴¹ Indígenas são pessoas que vivem em uma região desde antes da chegada de outros povos estrangeiros, ou que não se identificam com o povo que colonizou a região. Eles mantêm um modo de vida ligado à natureza e uma cultura própria.

Dialogamos também sobre como o termo “índio” tornou-se pejorativo, pois existem mais de 200 etnias, além do termo carregar estereótipos de preguiçoso, por essas comunidades defenderem um estilo de vida diferente do mundo capitalista.

O acesso à diversidade das expressões corporais dos povos indígenas poderia, nesse sentido, ser um meio de minimizar preconceitos e compreender o índio como um ser social que está inserido em uma dinâmica cultural distinta dos outros grupos sociais.(Tenório e Silva, 2014)

Para enriquecer a análise, apresentamos os Jogos Mundiais dos Povos Indígenas⁴², esse evento foi idealizado por dois irmãos da etnia Terena, com o propósito de os povos indígenas trocarem informações a respeito de suas práticas culturais, econômicas e sociais.

De acordo com o Regulamento Geral (BRASIL,1999) que orienta os Jogos, tem-se como objetivo promover a cidadania indígena, a integração e o intercâmbio de valores tradicionais, com vistas a incentivar e valorizar as manifestações culturais próprias desses povos. O lema dos jogos é: O importante não é competir, e sim, celebrar.

O formato dos jogos está dividido entre atividades esportivas e atividades culturais, além de fórum para discutir diversos temas.

Apresentamos também alguns vídeos abordando os Jogos e as práticas corporais dos povos originários, imediatamente percebi uma grande empolgação dos(as) discentes que estavam curiosos(as) para vivenciar algumas práticas corporais dos povos originários

A cultura corporal indígena constitui um universo de valores e significados que são desconhecidos no contexto das sociedades capitalistas e pode ser ressignificada pela prática pedagógica intercultural à medida que esta viabilizar aos alunos o conhecimento dos diferentes grupos sociais.(Tenório e Silva, 2014).

⁴² Os Jogos Mundiais dos Povos Indígenas são um evento esportivo que reúne povos indígenas de todo o mundo para competir e apresentar suas práticas culturais. A iniciativa surgiu a partir das edições brasileiras dos Jogos dos Povos Indígenas, que foram criados em 1996 para valorizar os esportes praticados pelas etnias brasileiras.

As vivências práticas foram muito significativas, iniciamos com o revezamento do bastão sagrado⁴³, expliquei sobre o seu significado, que serviria para purificar e abençoar os jogos, e que nesta corrida, todos poderiam correr juntos, crianças, adultos, homens e mulheres, sem distinção e assim fizemos. Dividimos a turma em dois grupos e adaptamos o material, utilizamos dois cones como bastão.

(...)”Professora-pesquisadora: Esta atividade foi um momento bem especial, pois a organização das equipes foi de maneira espontânea, ninguém pensou em uma organização utilizando um critério e nem em vantagem, os mais rápidos, os mais fortes, a turma se organizou em duas filas independente de gênero e correram”. DA VIII- Professora-pesquisadora

Figuras 71, 72 e 73: Revezamento do Bastão sagrado



Fonte: Arquivo pessoal

⁴³ O revezamento do bastão sagrado é uma tradição para o povo Canela. A etnia do Maranhão também se destaca na Corrida com Tora.

Diante disso, os jogos e brincadeiras indígenas podem estabelecer uma relação com a Educação Física escolar, com o intuito de promover conhecimento e respeito às diferenças etnoculturais (CORRÊA, 2010 p.1). Os educandos, ao vivenciarem as práticas dos povos indígenas e conhecerem a forma como esses povos vivem, podem reconstruir os conceitos existentes sobre esta população. Entendemos que muitos jogos, brincadeiras e danças dos povos indígenas são manifestações humanas que não foram esportivizadas e, justamente por não serem permeadas pela ideologia capitalista, devem servir de base para a utilização e reflexão no ambiente escolar. (Tenório e Silva, 2014)

A segunda atividade foi a luta derruba toco⁴⁴, utilizamos tatames para segurança dos(as) discentes e substituímos o toco por uma garrafa pet. Em seguida iniciamos a atividade e as duplas foram se organizando livremente.

Dois aspectos foram relevantes na atividade: O primeiro foi a organização das duplas: meninos e meninas se enfrentaram e ninguém falou de vantagem biológica (percebi que em atividades não convencionais trabalhada na escola, isso desaparece), o que possibilitou aos(as) discentes, além de uma maior interação, pensar em diversas estratégias como adaptações sugeridas pelo próprio grupo, principalmente para os(as) alunos(as) que estavam inseguros com a atividade. Uma das sugestões foi iniciar a prática corporal sentada, e aos poucos de acordo com o nível de segurança da dupla, modificá-la sendo realizada de joelhos e posteriormente em pé. Todos(as) os(as) discentes respeitaram e compreenderam o processo e o desejo de todos(as), o que possibilitou um momento muito rico da atividade.

Outro aspecto foi que alguns(mas) alunos(as) utilizam elementos de outras lutas como o judô para tentar desequilibrar o seu oponente. A atividade foi bem democrática, alguns alunos preferiram fazer atividade sentados, outros em pé,

⁴⁴ A luta indígena derruba toco, também conhecida como luta do maracá, é uma prática corporal dos povos Pataxó e Tupinambá: Os lutadores entram em um círculo de cerca de 8 metros de diâmetro; No centro do círculo, existe um toco de árvore; Para vencer, os lutadores devem derrubar o toco com o corpo do oponente ou empurrá-lo para fora do círculo; É uma luta tradicionalmente realizada em casamentos Pataxó.

outros experimentaram os dois jeitos, todos explorando as diferentes possibilidades de vivenciar e explorar aquela prática corporal.

Figuras 74, 75, 76 e 77: Luta derruba toco



Fonte: Arquivo pessoal

Oportunizar a compreensão de que as diferenças fazem parte do contexto em que a humanidade está inserida é tarefa dos educadores, de modo a viabilizar que o(a) educando(a) aprenda com o(a) outro(a) pela troca de saberes, possibilitando encarar o diferente como algo não inferior, mas uma possibilidade de ser Humano.

Nesse sentido, a prática pedagógica da Educação Física necessita ser redimensionada para contribuir com questões relevantes no ambiente escolar, tais como: respeito, solidariedade e participação. Dessa forma, é fundamental uma intervenção que oportunize aos educandos(as) o contato com conteúdos que

possibilitem uma ação compartilhada em que sejam consideradas as diferenças culturais. (Tenório e Silva, 2014)

A terceira e última atividade proposta foi a Ti Uru⁴⁵. Essa atividade consiste em um treinamento de força em forma de luta onde duas pessoas competem segurando uma espécie de arco em forma de galhos e amarrações de barbantes.

Cada um(a) escolhe uma das mãos para segurar o arco e ao sinal do professor deve forçar o oponente a soltar o objeto, sem utilizar a outra mão, nem empurrar o oponente.

Esta atividade foi bem divertida, os(as) discentes tiveram que utilizar estratégias diferenciadas para seus oponentes soltarem o arco. Mais uma vez a atividade ocorreu com a máxima interação do grupo (meninos e meninas), sem reclamações, pelo contrário algumas meninas faziam questão de ir com os meninos e os resultados eram variados, e a alegria, o envolvimento e satisfação nas expressões dos discentes eram nítidas.

Figuras 78 e 79: Luta TI-Uru



Fonte: Arquivo pessoal

⁴⁵ É uma luta da tribo Maori, oriunda da Polinésia, que se instalaram na Nova Zelândia há milhares de anos.

Figuras 80 e 81: Luta TI-Uru



Fonte: Arquivo pessoal

A roda de conversa final os(as) alunos(as) verbalizam suas impressões e sensações, ocorreram diversas manifestações sobre a atividade.

(...)“As atividades foram super legais e divertidas, não conhecia e adorei vivenciar principalmente as prática de lutas”. DA VIII- Aluna Beatriz

(...)“Achei importante conhecer as práticas corporais do nosso povo”. DA VII- Aluna Jéssica

(...)“Nossa tive dificuldades de manter a força e desequilibrar o adversário e percebi também que nem sempre os mais fortes foram os que ganharam”. DA VIII- Aluno César

(...)“Olha aprendi muito hoje, conhecer a nossa herança cultural é muito importante, obrigada professora”. DA VIII- Aluno João

(...)“Essa foi a prática corporal que mais gostei de vivenciar”. DA VIII- Aluna Joyce

Essas experiências possibilitaram compreendermos e reafirmarmos a relevância em consolidar, na escola, práticas inclusivas que orientem uma sociedade democraticamente educativa. Isto que fez refletir sobre o motivo de nunca ter proporcionado essa atividade antes para os(as) discentes, e sobre minha responsabilidade enquanto docente, de trazer conteúdos e atividades que aborde a temática dos povos originários, pensando o quanto elas são enriquecedoras e significativas para todos(as).

Com as transformações sociais e as novas demandas, está em curso um processo de descolonização das ideias, comportamentos e práticas. Na esteira dessas transformações, a Educação Física passou a validar outros saberes e ao longo dos anos voltou o olhar para os temas até então negligenciados (Neira, 2016).

As brincadeiras, jogos e rituais de danças indígenas constituem um vasto repertório da cultura corporal a ser desenvolvido e contextualizado no ambiente escolar, sendo uma contribuição para o contato com um universo de valores e significados que são desconhecidos nos contextos das sociedades capitalistas. (Tenório e Silva, 2014)

Tematizar um leque maior de práticas corporais voltado para o acolhimento da diversidade, poderá ajudar os(as) discentes a lerem e reconstruírem as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas que transitam na cultura de forma crítica e participativa.

Sendo assim, compreendemos que a inclusão das práticas corporais indígenas nas aulas de Educação Física escolar, constituiu um enriquecedor repertório a ser explorado no ambiente escolar como conhecimento a ser compreendido e ressignificado, e poderá contribuir para a minimização de preconceitos sociais, além de ser uma contribuição para a ampliação e diversidade de conteúdos de ensino nessas aulas. (Tenório e Silva, 2014).

7- Considerações Finais

Neste estudo, tivemos como objetivo analisar os processos educativos emergentes de uma unidade didática de Educação Física voltada para o acolhimento das diversidades em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal .

Os resultados da pesquisa foram organizados em uma categoria descritiva referente à descrição da elaboração da unidade didática e sua apresentação e outras três categorias analíticas.

A construção da “nossa história” (participantes da pesquisa), foi permeada de tensões e desafios, esperança e acolhimento que aos poucos nos possibilitou uma “mudança de olhar, pensar no bem coletivo e caminhos na construção da nossa comunidade.

Vivenciamos diferentes temáticas que não eram conhecidas por todos(as) os(as) discentes, porém todos(as) permitiram-se refletir, experimentar e transformar suas vivências com respeito, diálogo e empatia, reverberando um sentimento permeado de generosidade de todas(os) as pessoas envolvidas.

As temáticas abordadas possibilitaram também, um exercício auto-reflexivo e problematizador de nossas próprias experiências, e nos posicionar, reescrevendo com nossos corpos, tornando-nos sujeitos das nossas próprias histórias.

O grupo de alunos(as) que a princípio era individualista, priorizava as práticas esportivistas e extremamente competitivo aos poucos tornou-se mais unido, compreensivo, adaptando algumas atividades propostas, pensando na inclusão de todos(as) da aula.

Outra característica observada, foi o protagonismo discente, os mais experientes ajudaram os(as) colegas com dificuldades, além de pensarem na elaboração de oficinas, principalmente para os(as) alunos(as) do Fundamental I, que olhavam curiosos e pediam para participar das vivências.

Nestas vivências, os(as) alunos(as) foram sujeitos ativos(as) do processo, o que lhes proporcionou uma experiência única e reflexões sociais, políticas e culturais que atravessam as práticas corporais.

Na categoria “Inter-relação entre docência e discência”, analisamos a experiência docente à luz de todo processo de implementação da unidade didática, o que retratou que, mesmo com algumas limitações, as estratégias metodológicas utilizadas pela docente-pesquisadora, contribuiu para promoção do diálogo discente, o que fez emergir uma aproximação de alunos(as) para a resolução de conflitos, na tomada de consciência acerca das problemáticas que afastavam ou invalidavam muitos(as) colegas no envolvimento e nas participações de diferentes práticas corporais.

As temáticas trabalhadas: Educação Física tradicionalista e Construindo uma comunidade de aprendizagem, apontaram que as práticas corporais necessitam ser reconhecidas como direito de todos os corpos. Além disso, as visitas dos(as) docentes convidados, contribuíram para o empoderamento discursivo na luta pela equidade nas práticas corporais.

Diante disso, acreditamos que o diálogo, as problematizações, os questionamentos e práticas pedagógicas que buscam a participação dos(as) alunos(as), contribuíram para minimizar as desigualdades e a inclusão de todos nas aulas de Educação Física.

Na categoria “Quebrando muros e construindo pontes”, analisamos as barreiras (estereótipos, preconceitos, apatia, resistência e desconhecimento de algumas temáticas) que influenciaram o contexto co-educativo no desenvolvimento da unidade didática que se fizeram presentes nesta pesquisa-ação, o que demonstrou muitas vezes, que as análises dos os discursos, diálogos e reflexões críticas foram extremamente significativas pois possibilitou diversas observações que reverberam como situações-limites tanto para os(as) nossos(as) discentes, quanto para a professora-pesquisadora.

Alguns conflitos e atitudes de indisciplina influenciaram a experiência dos(as) alunos(as). Analisamos também o quanto essas posturas, ações e comentários

podem induzir, desencorajar e até mesmo impedir a participação de colegas nas práticas corporais. A vivência das temáticas propostas contribuíram para uma conscientização crítica dos(as) discentes sobre as desigualdades nas práticas corporais.

Enfatizamos ao longo do processo, o quanto a participação e a contribuição de todos (docente e discentes) eram importantes, e que a dinâmica da aula deveria ser de responsabilidade de todos(as), e que todos os alunos (as) têm o direito de ocupar os espaços das aulas.

Sendo assim, os caminhos que percorremos no desenvolvimento na unidade didática para a construção “pontes” foi permeado de desafios, mas também por relações de respeito, escuta ativa e empatia, o que oportunizou o início da construção de uma comunidade de aprendizagem.

No decorrer deste percurso, as(os) estudantes tiveram autonomia e contribuíram decidindo o formato de alguns jogos, os critérios de pontuação, adaptações das atividades para a inclusão de todos(a) nas aulas.

Na temática gênero e práticas corporais dialogamos sobre as relações de gênero nas aulas de Educação Física, bem como os seus impactos na vida dos discentes. Através de análise de vídeos e da vivência prática do Futebol Generificados, debatemos o quanto é importante problematizar essas questões nas aulas, reconhecendo as desigualdades e refletindo maneiras de alterar essa realidade, entendendo que aquele também era um espaço delas.

Outra temática importante foram as práticas corporais inclusivas, dialogar sobre o tema contribuiu para romper com o padrão do capacitismo e construir a “ponte” da valorização do potencial humano presente em todos(as), entendendo as pessoas com deficiência para além do corpo deficiente, promovendo uma sociedade mais inclusiva e respeitosa.

Compreendemos também a importância das pessoas com deficiência praticarem esportes ou qualquer prática corporal, e que isso necessita ser compreendido como um direito, principalmente na escola, que nem sempre está preparada para as necessidades requeridas pelos PCDS, e que todos (docentes e

discentes) precisam pensar em formas de eliminar barreiras e incluí-las(os) nas aulas.

Para vivência prática, optamos por dois esportes Paralímpicos, o Vôlei sentado e o Goalball, vivenciar essas práticas corporais, oportunizou aos(as) discentes, a resignificação acerca do olhar para a pessoa com deficiência, além da mobilização do pensar crítico, solidário e acolhedor para com as diferentes singularidades, ampliando os seus conhecimentos e mobilizando saberes em busca de uma sociedade equitativa.

Na categoria “Nossa história, nosso olhar, nossa comunidade”, dialogamos sobre os caminhos que percorremos para o desenvolvimento de uma unidade didática que sonha com um mundo mais justo e com dignidade para todos(as).

Refletimos sobre algumas narrativas construídas que se conectam em busca de uma comunidade de aprendizagem. Nestes relatos ponderamos sobre os processos opressivos de algumas condutas e experiências com as práticas corporais, o que não impossibilitou os(as) discentes de vivenciá-las(os), demonstrando confiança no grupo e a consciência do seu direito de pertencer a esse espaço para a transformação de suas realidades.

Os(as) estudantes vivenciaram algumas situações que foram desconfortantes, desafiadoras e oportunas para construção de uma práxis educativa que valoriza a diversidade. Esta narrativa nos possibilitou esperar uma Educação Física que priorize a inclusão de todos(as) na aula.

As temáticas vivenciadas em nossa unidade didática, ressaltou a construção de um caminho a partir do diálogo franco e de uma escuta ativa que contribuíram para a construção da nossa história e da nossa comunidade.

Na temática TRANSformando as práticas corporais, verificamos um certo desconhecimento e apatia de alguns(mas) discentes na tratativa do tema. Observamos discursos desqualificadores e opressores nas falas dos(as) discentes, o que gerou uma situação-limite que nos mobilizou para o encontro de inéditos-viáveis. Através do diálogo e da conscientização, problematizamos o acolhimento

das diferenças e compreendemos que as práticas corporais, são um direito de todas as pessoas, sejam quais forem seus conjuntos de características.

Outro tema abordado em nossa unidade didática foi referente ao Racismo e as práticas corporais de matrizes africanas, reparamos que apesar da existência da Lei 10.639/03 que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira em todas as escolas públicas e particulares, poucos alunos(as) vivenciaram alguma prática corporal de matriz africana no ambiente escolar.

Refletimos também sobre alguns vídeos abordando casos de racismo no esporte e sobre condutas antirracista, e o quanto essas ações são importantes para transformar nossa realidade.

Para a valorização da cultura africana dialogamos sobre a filosofia Ubuntu “eu sou porque nós somos” e refletimos o quanto isso se conecta com a construção de uma comunidade de aprendizagem, pois ambas priorizavam o potencial ético que pode fortalecer o convívio social, valorizar a confiança, o respeito e a generosidade.

Como vivência prática foi proposta experimentação dos instrumentos da Capoeira, e em seguida a roda Capoeira e de Maculelê, o que oportunizou diversas trocas de experiências e vivências, além de onde interações com variações de idades, níveis de experiências e diversos corpos coexistindo como uma herança cultural.

Enfim compreendemos a necessidade de abordar as práticas corporais de matrizes africanas, valorizando sua manifestação e elucidando caminhos que permitam o fomento de discussões envolvendo a EREER (Educação para as relações étnico-raciais) e a justiça social dentro da escola.

Como última temática proposta em nossa unidade didática dialogamos sobre as práticas corporais dos povos originários, no mapeamento inicial percebemos nas falas discentes um discursos estereotipados sobre a temática .

A nossa comunidade constatou o quanto era vital conhecer a história dos povos originários e suas práticas corporais, que muitas vezes foi compreendida sob um viés preconceituoso por defender um estilo de vida diferente do mundo

capitalista. Conhecemos também os Jogos Mundiais dos Povos Indígenas, e o seu lema "O importante não é competir e sim celebrar".

Como vivência prática experimentamos o revezamento do bastão sagrado, a luta derruba toco e Ti Uri, o que possibilitou aos(as) discentes além de uma maior interação, pensar em diversas estratégias para a atividade, como também em adaptações sugeridas pelo próprio grupo, principalmente para os alunos que estavam inseguros com a atividade. Essas vivências promoveram o conhecimento e o respeito às diferenças etnoculturais, reconstruindo os conceitos existentes sobre esta população.

Todas as experiências propostas na unidade didática possibilitaram compreendermos a relevância em consolidar na escola, práticas inclusivas que orientem uma sociedade democraticamente educativa.

Tematizar um leque maior de práticas corporais voltado para o acolhimento das diversidades, constituiu um enriquecedor repertório a ser explorado no ambiente escolar como conhecimento a ser compreendido e ressignificado, o que poderá contribuir para a minimização de preconceitos sociais, além de ser uma contribuição para a ampliação e diversidade de conteúdos de ensino nessas aulas, e ajudará os(as) discentes a lerem e reconstruírem as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas que transitam na cultura de maneira crítica e participativa.

Diante do exposto, acreditamos na potencialidade de se pensar em uma unidade didática voltada para o acolhimento das diversidades pautada em uma Educação Dialógica e uma Pedagogia Engajada, pode proporcionar conscientizações que levem à superação das situações-limite relacionadas a questões como a tradição de uma concepção bancária de ensino, competitividade exacerbada, sexismo, machismo, racismo, opressão e desigualdades nas aulas de Educação Física. Tais situações-limite quando percebidas, destacadas e trazidas à consciência podem ser enfrentadas por meio de atos-limite, sobretudo, quando há uma maior dialogicidade entre os pares. Assim, é possível esperar o surgimento de inéditos-viáveis que podem ser alcançados, depois do reconhecimento e

transposição das situações-limites para assim o acessarem uma aula mais democrática e participativa.

Não poderíamos deixar de refletir também sobre algumas limitações proporcionadas nesta pesquisa. Enquanto professora-pesquisadora, tive alguns desafios e dificuldades durante a aplicação da pesquisa. Desafios esses relacionados à estrutura da escola, como por exemplo a reforma da quadra e a alteração do espaço para as vivências práticas, a divisão do pátio com mais professoras e com os recreios. Nas primeiras aulas foi observado pouca participação dos(as) alunos(as) nas rodas de conversa, e alguns conflitos que transpassaram as vivências. Apesar dos desafios e dificuldades, que sempre nos acompanharão no processo docente, viver essa experiência com os(as) alunos(as) foi muito positivo, principalmente ao perceber o alcance da pesquisa através de suas falas.

Gostaríamos também de ter convidado outros(as) professores(as) para tratar sobre a temática da diversidade, da inclusão e dos povos originários que não foram possíveis de incluir na pesquisa.

Outro Limite foi o tempo curto destinado para cada temática que trabalhamos na unidade didáticas, alguns temas, poderíamos ser mais aprofundadas, tanto nas reflexões teóricas quanto nas vivências práticas, e algumas sugestões dos(as) discentes como a elaboração de oficinas para os alunos (as) do Ensino Fundamental I não foram concretizadas, devido a própria demanda da pesquisa. Além disso, como a pesquisa visou atender a uma especificidade do Programa de Mestrado Profissional, os prazos estipulados para a pesquisa foram curtos.

Outro aspecto importante, no campo dos limites da pesquisa, refere-se às reflexões e ações aqui apresentadas. Ou seja, a forma de organizar a unidade didática voltado para o acolhimento das diversidades e o formato das interações com os(as) estudantes não tiveram a intenção de se colocar como únicos e infalíveis, mas, sim, trazer elementos para dialogar, pensar e ampliar as reflexões sobre o acolhimento das diversidades dentro da escola através de uma alternativa ao modelo tradicional, hegemônico, bancário e inflexível que culturalmente acaba sendo engendrado. De outra forma, o modelo aqui apresentado e legitimado pelos

processos educativos que emergiram pode e deve ser modificado para atender as diferentes realidades educacionais sem nenhuma pretensão de serem resolutos.

Com o intuito de divulgar os resultados obtidos a partir do desenvolvimento desta pesquisa, como recurso educacional, elaboramos um e-book sobre a unidade didática direcionado a professores(as) e estudantes de licenciatura em Educação Física, intitulado “Diversidade nas aulas de Educação Física: tecendo caminhos para uma prática pedagógica dialógica e inclusiva”.

E, por fim, a despeito de todas as dificuldades que um processo de pesquisa demanda em paralelo aos desafios docentes, não poderia deixar de falar da transformação dessa professora-pesquisadora. A aproximação com a obra de Paulo Freire e de bell hooks fez emergir, nessa professora-pesquisadora, uma prática pedagógica baseada no amor e no respeito, que utilizou a dialogicidade para enfrentar os desafios acadêmicos e profissionais, que desenvolveu uma escuta ativa e acolhedora, que tentou esperar por uma Educação Física que valoriza todas as vozes, que acolhe as diferenças, que respeita a corporeidade construída em sua história de vida; em que os sujeitos envolvidos (professores, discentes) possam colocar-se à disposição de si mesmos e de seus parceiros quando fruem, usufruem, recriam e transformam essas práticas reinventando-se a si mesmos e a vida.

REFERÊNCIA

ALMEIDA, Arthur. José. M. DE .; ALMEIDA, Dulce. Maria. F. DE .; GRANDO, Beleni. Salete.. As práticas corporais e a educação do corpo indígena: a contribuição do esporte nos jogos dos povos indígenas. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 32, n. 2-4, p. 59–74, dez. 2010.

ALTMANN, Helena.; AYOUB, Eliana.; AMARAL, Silvia. C. F. Gênero na prática docente em educação física: "meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar"? **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 491-501, ago./2011.

ANDRÉ, Marli. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 18ª Edição. São Paulo: Papirus, 2012.

ANDRES, de Suélen.; JAEGER, Angelita. A.; GOELLNER, Silvania. V. Educar para a diversidade: gênero e sexualidade segundo a percepção de estudantes e supervisoras do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (UFSM). **Revista da Educação Física/UEM**, v. 2, n. 2, Maringá, abr/jun, p. 167- 179, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4025/reveducfis.v26i2.23016>>.

ARAÚJO, Ulisses F. **Temas Transversais**, Pedagogia de projetos e as mudanças na educação. 1ª edição. São Paulo: Editorial Summus, 2014.

ARAÚJO, Paulo Ferreira. **Desporto adaptado no Brasil**: origem, institucionalização e atualidade. São Paulo: Phorte, 1997.

ARCARI, Franciele; OLIVEIRA, Sandra Rogéria de. Esportes adaptados: goalball e voleibol sentado nas aulas de Educação Física. In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO

CIENTÍFICA E SEMINÁRIO INTEGRADO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 1, 2017. **Anais...** Chapecó, SC: Unochapecó, Chapeco, SC, 2017.

BENITES, L. C. et al. Análise de conteúdo na investigação pedagógica em Educação Física: estudo sobre o estágio curricular supervisionado. **Movimento**, Porto Alegre, v.22, n 1, p. 35-50, jan/mar. 2016

BERTH, Joice. Empoderamento. São Paulo: Pólen, 2019.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da educação especial. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.2.n.3, 1995.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sara K. Notas de campo. In: _____. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994, p. 150-195.

BOSSLE Fabiano; PRODÓCIMO Elaine; MALDONADO Daniel Teixeira.(org). **As experiências da teoria crítico-libertadora com a educação física escolar** 1. ed. – Florianópolis :Tribu da Ilha, 2024.
255 p.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Caderno Cedes**, Campinas, ano 19, n. 58, p. 69-88, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprBBcvgLQbHv9s#>. Acesso em: 5 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF. 10 mar. 2008. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 27 de julho de 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: educação física/ secretaria de educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997

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

BRASIL. Ministério do Esporte. Regulamento geral. Brasília: Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, 1999.

BRITO, Leandro; SANTOS, Mônica. Masculinidades na Educação Física escolar: um estudo sobre os processos de inclusão/exclusão. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo**, v. 27, n. 2, p. 235 – 246, abr./jun. 2013.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam**: os limites discursivos do “sexo”. Tradução Veronica Daminelli e Daniel Yago Françoli. São Paulo: N-1 Edições. 2019

CAMARGO, Wagner. X. Dilemas insurgentes no esporte: as práticas esportivas dissonantes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 4, p. 1337-1350, 2016. DOI 10.22456/1982-8918.66188. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/66188>. Acesso em: 4 nov. 2023.

CAMARGO, Wagner. X.; KESSLER, Cláudia. S. Além do masculino/feminino: gênero, sexualidade, tecnologia e performance no esporte sob perspectiva crítica. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 23, n. 47, p. 191-225, 2017. DOI 10.1590/S0104-71832017000100007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/horizontesantropologicos/issue/view/3613/819>. Acesso em: 6 abr. 2023.

CAMARGO, Wagner X. **Leituras de gênero e sexualidade nos esportes**. São Carlos-SP: EdUFSCar, 2021. 205 p.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela Maria Araújo. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*. n. 21, p. 61-74, 2002.

CARNEIRO, Aparecida Soeli. **A Construção do Outro Como Não-Ser Como Fundamento do Ser**. Tese (doutorado) em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

CARREIRO, Gabriela. da N.; RODRIGUES PALHANO, T. A Pedagogia Engajada e a Comunidade de Aprendizagem: contribuições de bell hooks à teoria educacional: Engaged pedagogy and the learning community: bell hooks contributions to educational theory . **Revista Cocar**, [S. l.], v. 18, n. 36, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6663>. Acesso em: 27 jul. 2024.

CARVALHO, Leandro Kenner Rodrigues de; SILVA Altina Abadia da. Corpo, gênero e sexualidade: conceitos e implicações na prática pedagógica de professores/as de Educação Física. In Oliveira Vanilda Maria et al. (org). **Corpo, corporeidade e diversidade na educação**. Uberlândia : Culturatrix, 2021.502 p., il. DOI: 10.4322/978-65-86889-06-2. p.239-262

CASTRO, José Davi Leite; VENÂNCIO Luciana. A capoeira na educação física escolar: caminhos para a justiça social. **Revista Humanidades e Inovação**. Palmas v. 10 n. 17 (2023) p.109-117: Educação e Justiça Social

CHASSOT, Attico Inácio. Sete escritos sobre educação e ciências. São Paulo: Cortez, 2008. A pesquisa de saberes primevos catalisando a indisciplina. In: AZEVEDO, José Clovis; REIS, Jonas Tarcísio (Org.). **O Ensino Médio e os desafios**

da experiência: movimentos da prática. São Paulo: Fundação Santillana e Moderna, 2014.p. 115-133.

CORRÊA, Denise. Aparecida. Brincadeiras indígenas Kalapalo: a abordagem da diversidade etno-cultural na educação física escolar. Lecturas: Educación Física y Deportes. **Revista Digital**. Buenos Aires. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>. Acesso em: 23 de dez de 2024.

CORREA, Crishna Mirella de Andrade. Educação, lei e sexualidade: a importância da discussão sobre os padrões normativos do comportamento sexual e de gênero na escola. In: MAIO, E. R.; CORREA, C. M. A. (org.). **Gênero, direitos e diversidade sexual- trajetórias escolares**. Maringá: Eduem, 2013. p. 43-53

CRUZ, Marlon. M. S.; PALMEIRA, Fernanda. C. C. **Construção da Identidade de Gênero na Educação Física Escolar**. Rio Claro: Motriz, jan./mar. 2009. v. 15, n. 1, p. 116-131.

CRUZ DE OLIVEIRA, Rogério.; DAOLIO, Jocimar. Educação Física, cultura e escola: da diferença como desigualdade à alteridade como possibilidade. **Movimento**, Porto Alegre, v.16, n.1, p. 149-167, jan/mar, 2010

CUNNINGHAM, George B. **Sexual orientation and gender identity in sport: Essays from activists, coaches, and scholars**. Texas: College Station, Center for Sport Management Research and Education, 2012.

DAOLIO, Jocimar .Educação física escolar: em busca da pluralidade. **Revista Paulista de Educação Física**, [S. l.], n. supl.2, p. 40–42, 1996. DOI: 10.11606/issn.2594-5904.rpef.1996.139646. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139646>. Acesso em: 29 jul. 2024.

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

DARIDO, S; GONZALEZ F; GINCIENE, G. **O afastamento e a indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física Escolar**. 2018. Disponível em: https://edutec.unesp.br/moodle/pluginfile.php/138421/mod_resource/content/1/texto_para_impressao.pdf. Acesso em: 01/02/ 2024.

DEL-MASSO, Maria Cândida S; COTTA, Maria Amélia C; SANTOS, Marisa A. P. **Análise Qualitativa e Análise Quantitativa em Pesquisa Científica**. São Paulo: AVA Moodle Unesp [Edutec], 2018.

FARIA, Nalu; NOBRE, Miriam. O que é ser mulher? O que é ser homem? Subsídios para uma discussão das relações de gênero. In: SÃO PAULO (Cidade). Secretaria do Governo Municipal. Coordenadoria Especial da Mulher. **Gênero e educação: caderno para professores**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2003. p. 29-42.

FAUSTINO, Deivison M. **“Por que Fanon? Por que agora?”: Frantz Fanon e os fanonismos no Brasil**. Tese de Doutorado. São Carlos, UFSCAR, 2015.

FERREIRA, Lucas Henrique. **Valores civilizatórios afro-brasileiros através do ensino da capoeira na educação física escolar**. 2002. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico - EREREBÁ) - Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, Programa de Pós Graduação em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico, Rio de Janeiro, 2022.

FONSECA, Michele. P. S.; BRITO, Leandro. T. Por uma perspectiva inclusiva na Educação Física Escolar. In: CARVALHO, R. M. A.; PALMA, A.; CAVALCANTI, A. S.

S. **Educação Física, soberania popular, ciência e vida**. Niterói: Intertexto, 2022. p. 69-83

FONTOURA, Helena Amaral da. Formação de professores para a justiça social: uma reflexão sobre a docência na Residência Pedagógica. **Revista ibero-americana de estudos em educação**, v. 12, n. 1, p. 120-133, 2017.

FRANCO, Maria. A. S. **Pedagogia da pesquisa ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, 2005, v.31, n. 3, p. 483 – 502, 2015.

FREITAS Liliann R. P. Foucault, Butler e Louro vão à escola: Reflexões sobre gênero e diversidade no cotidiano escolar. In: MONTENEGRO, Rosilene D.; SILVA, Fabio R. (org.). **Estudo de Gênero: Sexualidade, corpo e representação**. Campina Grande – PB – Editora Amplla, 2022.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003

FREIRE. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, João. **Pedagogia do Futebol**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

GAIO, Roberta. **Para além do corpo deficiente**: histórias de vida. Jundiaí: Fontoura, 2006.

GAIO, Roberta.; PORTO, Eline. Educação Física e pedagogia do movimento: possibilidades do corpo em diálogo com as diferenças. In: DE MARCO, A. (Org.). **Educação Física: cultura e sociedade**. Campinas: Papirus, 2006.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação física progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1991. v. 10

GOELLNER, Silvania. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de formação RBCE**, p. 71 – 83, mar. 2010.

GOELLNER, Silvania. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOELLNER, Silvania. V; FIGUEIRA, Marcia. L. M.; JAEGER, Angelita. A. A educação dos corpos, das sexualidades e dos gêneros no espaço da Educação Física Escolar. In: RIBEIRO, Paula R. C. et al. (Orgs.). **Educação e sexualidade: identidades**, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceitos, homofobia. Rio Grande: Ed. da FURG, 2008. v. 1. p. 67-75

GOMES, Nilma Lino. Apresentação. Desigualdade e Diversidade na Educação. Educação e Sociedade – **Revista de Ciências da Educação**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693, jul.-set. 2012

GONZÁLEZ, Fernando. Projeto Curricular e Educação Física: o esporte como conteúdo escolar. In: REZER, G. **O fenômeno esportivo**: ensaios crítico-reflexivos. Chapecó: Argos, 2006. P. 69 –109. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/316663210_Projeto_curricular_e_educacao_o_fisica_o_esporte_como_conteudo_escolar>. Acesso em 10 set. 2023.

GONZÁLEZ, Fernando; FENSTERSEIFER, Paulo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar I. **Cadernos de formação RBCE**, p. 09 – 24, mar. 2009.

GONZÁLEZ, Fernando; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012. 126 p.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria a prática. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

IMPOLCETTO, Fernanda; DARIDO, Suraya. Educação Física como componente curricular da Educação Básica: aspectos legais. In: ALBUQUERQUE, D; DEL-MASSO, M. (org). **Desafios da Educação Física escolar**: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura acadêmica, 2020, p. 14 – 27.

JESUS, Beto; RAMIRES, Lula; UNBEHAUM, Sandra; CAVASIN, Sylvia. **Diversidade Sexual na Escola: uma metodologia de trabalho com adolescentes**

e jovens. Ed. Especial, revista e ampliada. São Paulo: ECOS – Comunicação em Sexualidade, 2008. 92p.

JIMENEZ, Maria Luisa Jimenez; SANTOS, Claudia Reis dos. Gordofobia na escola: Lute como uma gordinha. In Oliveira Vanilda Maria et al. (org). **Corpo, corporeidade e diversidade na educação**. Uberlândia : Culturatrix, 2021.502 p., il. DOI: 10.4322/978-65-86889-06-2

JUNQUEIRA, Rogério. D. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: _____. (org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Ministério da educação, Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, Brasília, DF: UNESCO, 2009.

KEMPE, Gédson. C.; CHASSOT, Attico. I. Práticas corporais indígenas inseridas à Educação Física escolar não indígenas. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 26, n. 62/2, p. 549–567, 2017. DOI: 10.29286/rep.v26i62/2.5498. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/5498>. Acesso em: 27 jul. 2024.

LAGE, Sandra. Regina. M.; LUNARDELLI, Rosane. Suely. A.; KAWAKAMI, Tatiana. Tissa.. O CAPACITISMO E SUAS FORMAS DE OPRESSÃO NAS AÇÕES DO DIA A DIA. **Encontros Bibli**, v. 28, p. e93040, 2023.

LARROSA-BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

LIMA, Rubens. R. História da educação física: algumas pontuações. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 7, n. 13, p. 246-257, 25 jul. 2012.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LOURO, Guacira. L. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dez./2007.

LOURO, Guacira. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MALDONADO, Daniel. T.; FREIRE, Elisabete. S. Produção curricular na área de Educação Física: possíveis apontamentos de uma virada epistemológica no cotidiano escolar. In: FREIRE, E. S. et al. **Saberes de professores e professoras de Educação Física: docência, pesquisa e o currículo em ação**. Curitiba: CRV, 2022. p. 39-56.

MALDONADO, Daniel. T.; NEIRA, Marcos. G. O lugar da cultura negra, afro-brasileira e indígena nas aulas de Educação Física. **Caderno de Educação Física e Esporte, Marechal Cândido Rondon**, v. 19, n. 3, p. 19–25, 2021. DOI: 10.36453/cefe.2021.n3.26982. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/26982>. Acesso em: 21 dez. 2024.

MALDONADO, Daniel. T.; COSTA, Ana. L. M. Participação de transexuais nas práticas corporais: problematizações potentes para a Educação Física Escolar. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 22, n. 1, p. 171–195, 2023. DOI: 10.14393/REP-2023-67436. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/67436>. Acesso em: 3 ago. 2024.

MALDONADO, Daniel. T.; SILVA, Maria. E. H.; MARTINS, Raphaell. M. Educação Física Escolar e justiça social: experiências curriculares na educação básica. Curitiba: CRV, 2022. MACEDO, Aldenora Conceição de; CARNAÚBA, Rayssa Araújo; Silva Ana Paula Rodrigues da Silva. Cidadania e democracia: Como fundamentos de uma educação na e para a diversidade. In Oliveira Vanilda Maria et al. (org). **Corpo, corporeidade e diversidade na educação**. Uberlândia : Culturatrix, 2021. 502 p., il. DOI: 10.4322/978-65-86889-06-2

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: Teoria e política. In G. L. Louro (Org.), **Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. (p. 27). Petrópolis: Vozes. 2003.

MINAYO, Maria. C. de S. (2000). Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 621–626. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007> Acesso: 18/06/23

MORAES, Livia. O 'empoderamento' como prática política feminista: fundamentos históricos e ideológicos. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL GREVES E CONFLITOS SOCIAIS, 4., 2018, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: USP, 2018. v. 1. p. 1-15.

MOURÃO, Ludmila.; MOREL, Marcia. As narrativas sobre o futebol feminino: o discurso da mídia impressa em campo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.26, n.2, p.73-86, 2005.

NEIRA, Marcos G; NUNES, Mário L. F. **Educação física cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)**. Curitiba: CRV, 2016. p. 15-66.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da educação física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. **e-Curriculum**, São Paulo , v. 16, n. 1, p. 4-29,

mar. 2018 . Disponível em
<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762018000100004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 09 dez. 2024.
<https://doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i1p4-28>.

NEPOMUCENO, Ednara Araújo. **A desnaturalização dos marcadores de gênero das práticas corporais em aulas de educação física escolar**. 2023. 203 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF) - Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023

NUNES, Hugo. C. B. **A Diferença na Educação Física Escolar: A Artistagem do Currículo Cultural**. Ucrânia, Editora Appris, 2023.

ODON, Camila. da C. O. .; BAPTISTA, Tadeu. J. R. ABORDAGENS DO TERMO DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA. **Corpoconsciência**, [S. l.], v. 28, p. e17947, 2024. DOI: 10.51283/rc.28.e17947. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/17947>. Acesso em: 10 ago. 2024.

PAIM, Eliane. R.; FRIGÉRIO, Neide. A. **O desafio de trabalhar a diversidade cultural na escola**. Universo Acadêmico: Nova Venécia – ES, n.5, p. 15-28, jan./jun. 2004

PAIM, Elison. Para além das leis: o ensino de culturas e histórias africanas, afrodescendentes e indígenas como decolonização do ensino de História. In: MOLINA, Ana Heloísa.; FERREIRA, Carlos Augusto Lima. **Entre textos e contextos: caminhos do ensino de história**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

PAIVA, Fernanda. S. L. de. **Notas para pensar a educação física a partir do conceito de campo.** *Perspectiva*, p. 51-82, 1 jan. 2004

PEREIRA, Ana. **Ensaio de uma Metodologia da Experiência Crítico-Afetiva nas aulas de Educação Física:** impactos sobre as relações de gênero e o empoderamento das meninas. 2020. 191 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional -PROEF) - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

PICCININI, Larise. A perspectiva da corporeidade da cultura africana: Possibilidade de saberes outros sobre o/do corpo na formação em Educação Física. In Oliveira Vanilda Maria et al. (org). **Corpo, corporeidade e diversidade na educação.** Uberlândia : Culturatrix, 2021.502 p., il. DOI: 10.4322/978-65-86889-06-2

PIRAGIBE, Valentina.; FERRAZ, Osvaldo.L. Formação continuada em Educação Física para professores de Educação infantil: a técnica dos diários de aula. In: **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte.** V.20, n.4, p. 227-237, out/dez. 2006.

PISANI, Mariane. S.; PINTO, Maurício. R. Expressões e corporalidades de mulheres cis e homens trans no ambiente futebolístico. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 29, n. 2, 2021. DOI10.1590/1806-9584-2021v29n279331. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/79331>. Acesso em: 4 nov. 2022.

RAMOS, Jayr. J. **Os exercícios físicos na história e na arte.** São Paulo: IBRASA, 1982

RECHINELLI, Andrea.; PORTO, Eline. T. R.; MOREIRA, Wagner. W. Corpos deficientes, eficientes e diferentes: uma visão a partir da educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 14, n. 2, p. 293–310, maio 2008.

RIBEIRO, Andréa Jaqueline Prates e colaboradores. Goalball adaptado - Pibid educação física/SMO. **Anuário pesquisa e extensão Unoesc São Miguel do Oeste**, v. 2, p. e13170, 2017.

RIBEIRO, Alice De Souza et al.. Diagnóstico de ações de diversidade de gênero via plataformas digitais. **E-BOOK X CINABEH** - Vol 02... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/75236>>. Acesso em: 22/12/2024

RODRIGUES, David. **A Educação Física perante a Educação Inclusiva**: reflexões conceituais e metodológicas. Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física, 2001, pp. 73-81.

SANCHES NETO, Luiz; VENÂNCIO, Luciana. A luta por visibilidade des afrolatines como desafio curricular à educação física antirracista. In: FILGUEIRAS, Isabel Porto; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Currículo e prática pedagógica de educação física escolar na América Latina**. Curitiba: CRV, 2020, p.29-42.

SANCHES NETO, Luiz; OYAMA, Edison Riuitiro. Da escravidão negra à “escravidão econômica” contemporânea: implicações para a educação física no Brasil. **Discorpo**, n. 9, p. 45-71, 1999. Disponível em <https://cev.org.br/biblioteca/da-escravidao-negra-escravidao-economica-contemporanea-implicacoes-para-educacao-fisica-brasil/>. Acesso em: 27 dez. 2024.

SANCHES NETO, Luiz; VENÂNCIO, Luciana. A Educação Física antirracista e a luta por visibilidade dos/as afro-latinos/as como desafio curricular. **Revista Fórum Identidades, Itabaiana**, v. 36, n.1, p. 133-146, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/18076/13706>. Acesso em: 27 dez. 2024.

SANTOS, Barbara; FUZII, Fabio. A Educação Física na área de linguagem: o impacto da BNCC no currículo escolar. **Comunicações**, Piracicaba, v. 26, n.1, p. 327 – 347, jan./abr. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (org.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SCOTT, Joan. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. **Educação & realidade**, 20(2). 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667> Acesso em 5 de Julho de 2024.

SILVA, Luciana Maria Fernandes; DARIDO, Suraya Cristina. Capoeira. In: GONZALEZ, Fernando Jaime; DARIDO, Suraya Cristina; DE OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli. **Lutas, capoeira e práticas corporais de aventura**. 2.ed. Maringá: Eduem, 2017. p. 91-137.

SILVA, Luciene Maria da. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista brasileira de educação**, v. 11, n. 33, p. 424-434, 2006.

SOARES, Carmem. L. **Educação física: raízes** europeias e Brasil. São Paulo: Autores e Associados, 2012.

SOUZA, Sérgio Augusto Rosa; SILVA Flaviane Costa; SILVA Flaviane Costa. SOU EU MACULELÊ SOU EU... Uma dança guerreira como possibilidade pedagógica nas aulas de educação física escolar. In: Menezes Antonio C; Souza Sergio. (Org.) **Textos de Capoeira**: Vol III Editora: Atual Design, 2018 (pp.188-218)

SOUZA JÚNIOR, Osmar. O saber e o fazer pedagógico da Educação Física na cultura escolar: o que é um componente curricular. In: CAPARROZ, E. (Org.). **Educação Física Escolar: política, educação e intervenção**. Vitória: Proteoria, 2001.

SOUZA JÚNIOR, Osmar; Gênero, educação física escolar e pedagogia do esporte: construindo processos educativos empoderadores. In: WENETZ, I; ATHAYDE, P; LARA, L. (org). **Gênero e sexualidade no esporte e na educação física**. Natal: edufn, 2020, p. 47 – 61.

SOUZA, Yuri Silva de; SILVA, Ana Caroline Baleeiro; LUNA, Cristiane Freitas. Prática de goalball realizada por pessoas videntes em Maracás-BA. **Revista da associação brasileira de atividade motora adaptada**, v. 23, n. 1, p. 103-112, 2022.

TENÓRIO, Jerdeson. G.; SILVA, Cinthia. L. DA. As práticas corporais indígenas como conteúdo da educação física escolar. **Teoria e Prática da Educação**, 2014 v. 17, n. 1, p. 81-91, 11.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 12. ed. São Paulo, Cortez, 2003.

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

VALÉRIO, Ricardo José; NEVES JUNIOR, Claudio Luiz. Diversidade nas aulas de educação física das escolas públicas de Araxá-MG. **Evidência**, Araxá, v. 10, n. 10, p. 61-74, 2014

VAROTTO, Nathan; SOUZA JÚNIOR, Osmar. Futebol callejero: um olhar para os processos educativos. **Fulia**, Minas Gerais, v. 4, n. 2, p. 44 – 60, mai./ago. 2019.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**. Um instrumento de pesquisa e desenvolvimento pessoal Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZOBOLI, Fabio.; MANSKE, George. S.; GALAK, Eduardo. A generificação dos corpos de atletas trans e políticas de biologização do sexo. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 29, n. 2, 2021. DOI10.1590/1806-9584-2021v29n279304. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/79304>. Acesso em: 03 de agosto de 2024.

WENETZ, Ileana.; STIGGER, Marco. P.; MEYER, Dagmar. E. As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 117-128, 2013

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL - PROEF

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Resolução 510/2016 do CNS)

EDUCAÇÃO FÍSICA QUE NÃO ESCOLHE, ACOLHE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DIALÓGICA, DIVERSA E ACOLHEDORA

Eu, Paola Amorim Branquinho, estudante do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar venho por meio deste, convidar o(a) estudante menor de idade sob sua responsabilidade para participar da pesquisa “EDUCAÇÃO FÍSICA QUE NÃO ESCOLHE, ACOLHE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DIALÓGICA, DIVERSA E ACOLHEDORA.” orientada pelo Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior.

Com intuito de buscar uma Educação Física que valoriza a participação de todos, reconhecendo a necessidade de problematizarmos esta realidade com vistas à sua transformação. Surgiu a necessidade de analisar quais práticas pedagógicas podem ser inclusivas, dialógicas, diversas e acolhedoras e contribuem para a superação da visão excludente da Educação Física.

A pesquisa tem por objetivo analisar os processos educativos emergentes de uma unidade didática de Educação Física voltada para o acolhimento das diversidades em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental.

O (a) estudante menor de idade sob sua responsabilidade foi selecionado(a) por ser um(a) estudante do 8º ano do Ensino Fundamental, que é o público que oferece condições de contribuir para a pesquisa. O(a) estudante é convidado(a) a participar das aulas e discussões envolvendo reflexões coletivas e vivências de jogos que serão desenvolvidas nas aulas de Educação Física.

As atividades não serão invasivas à intimidade dos(as) participantes, entretanto, esclarecemos que a participação na pesquisa pode gerar estresse, constrangimento e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais perante o grupo, além dos riscos comuns as aulas de Educação Física, como quedas, escoriações etc. Importante destacar que os pesquisadores estarão atentos a esses riscos, tomando os cuidados necessários e buscando acolher e fornecer suporte aos participantes que se sentirem abalados de alguma forma em decorrência direta ou indireta da participação na pesquisa.

Diante dessas situações e mesmo com todos esses cuidados, caso o(a) estudante se sinta desconfortável com a situação, terá a liberdade de não participar das atividades quando a considerar constrangedora, podendo interromper a participação a qualquer momento. No caso do não aceite, o aluno participará normalmente das aulas de Educação Física, mas não será incluído nas situações para análise da Pesquisa.

A participação do(a) estudantes nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Física e da Educação, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de

novas alternativas e possibilidades. A pesquisadora e/ou sua equipe de pesquisa realizarão o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

A participação do(a) estudante é voluntária e não haverá compensação em dinheiro. A qualquer momento o(a) estudante poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que estuda ou à Universidade Federal de São Carlos.

É importante ressaltar, que o(a) estudante terá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

A pesquisadora se compromete a manter a identidade do(a) estudante em sigilo, respeitando o anonimato dos participantes. Caso haja menção a nomes de outros sujeitos, a eles serão atribuídos nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

O instrumento de coleta de dados, será o Diário de Campo, que consiste em observações e anotações da professora-pesquisadora durante a aplicação da unidade didática para a pesquisa.

A versão final da dissertação e o produto educacional produzido com os dados da pesquisa serão divulgados e compartilhados na escola, para que todos os participantes tenham acesso. Além disso, ao final da pesquisa, a professora pesquisadora irá fazer uma roda de conversa com os alunos para expor os resultados e contribuições da pesquisa.

Você também receberá uma via deste termo, assinada e rubricada em todas as páginas por você e pela professora-pesquisadora, onde consta o telefone e o

endereço da pesquisadora principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está **vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se com a pesquisadora principal (Profª Paola Amorim Branquinho) pelo telefone (13) 99108-9345 ou pelo e-mail paola.amorim@estudante.ufscar.br.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do(a) estudante sob minha responsabilidade na pesquisa e concordo que ele(a) participe da mesma. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Contato da pesquisadora:

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisadora Responsável: Paola Amorim Branquinho

Endereço: Av. Santa Maria, número 656 – Vila Júlia – Guarujá

Contato telefônico: (13) 99108-9345 e-mail: paola.amorim@estudante.ufscar.br

Local _____ e _____ data: _____

Osmar Moreira de Souza Júnior

Professor Pesquisador

PROEF/UFSCar

Paola Amorim Branquinho

Professora-Pesquisadora

PROEF/UFSCar

Nome do(a) estudante participante da pesquisa

Diante das explicações presentes neste termo, você considera estar suficientemente informado a respeito da pesquisa e concorda de livre e espontânea vontade que o(a) estudante sob sua responsabilidade participe da pesquisa?

SIM

NÃO

Nome do(a) responsável pelo
participante.

APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE
NACIONAL - PROEF**

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução 510/2016 do CNS)

**EDUCAÇÃO FÍSICA QUE NÃO ESCOLHE, ACOLHE: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES PARA CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA
DIALÓGICA, DIVERSA E ACOLHEDORA**

Eu, Paola Amorim Branquinho, estudante do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar te convido a participar da pesquisa “EDUCAÇÃO FÍSICA QUE NÃO ESCOLHE, ACOLHE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DIALÓGICA, DIVERSA E ACOLHEDORA.” orientada pelo Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior.

A pesquisa pretende desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, dialógicas, diversas e acolhedoras e vivenciar essas práticas corporais nas aulas de Educação Física.

A pesquisa tem por objetivo analisar os processos educativos emergentes de uma unidade didática de Educação Física voltada para o acolhimento das diversidades em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, ou seja, iremos realizar nas aulas

de Educação Física da sua turma um conjunto de atividades e jogos voltados para inclusão (participação) de todos e essas aulas serão analisadas na pesquisa.

Você foi selecionado(a) por ser um(a) estudante do 8º ano do Ensino Fundamental, que é o público que oferece condições de contribuir para a pesquisa. Você está sendo convidado(a) a participar das atividades, jogos e das discussões que envolvem a inclusão e a participação os(as) de todos os alunos (a) que acontecerão em nossas aulas de Educação Física.

As atividades não serão invasivas à sua vida particular, entretanto, esclarecemos que a participação na pesquisa pode gerar estresse, constrangimento e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais perante o grupo, além dos riscos comuns às aulas de Educação Física, como quedas, escoriações etc. Importante destacar que a professora-pesquisadora estará atenta a todos esses riscos, tomando os cuidados necessários e buscando acolher e ajudar naquilo que você sentir necessidade, por se sentir abalado de alguma forma em decorrência direta ou indireta da participação na pesquisa.

Diante dessas situações e mesmo com todos esses cuidados, caso você se sinta desconfortável com a situação, terá a liberdade de não participar das atividades quando as considerar constrangedora, podendo interromper a sua participação a qualquer momento. Caso você não aceite participar da pesquisa, participará normalmente das aulas de Educação Física, mas não será incluído nas situações para análise da Pesquisa e não sofrerá qualquer tipo de prejuízo em relação às rotinas escolares como os processos de avaliação.

Sua participação nessa pesquisa vai ajudar no recolhimento de dados e informações importantes que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Física e da Educação, para a construção de novos conhecimentos e para a

identificação de novas alternativas e possibilidades na realização de atividades. A professora-pesquisadora e/ou sua equipe de pesquisa realizarão o acompanhamento de todas as atividades desenvolvidas durante o trabalho nas aulas de Educação Física.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro. A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar este termo de consentimento que você assinou. Sua desistência não lhe trará nenhum prejuízo, seja em sua relação com a professora-pesquisadora, à escola em que estuda ou à Universidade Federal de São Carlos.

É importante ressaltar, que você terá assistência imediata e integral, caso ocorra algum acidente ou um momento em que se sinta mal durante as aulas da pesquisa, e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

A pesquisadora se compromete a manter a sua identidade em sigilo, respeitando o anonimato dos participantes. Caso haja menção a nomes de outros sujeitos, a eles serão atribuídos nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

O instrumento de coleta de dados, será o Diário de aula, que consiste em observações e anotações da professora-pesquisadora durante a aplicação da unidade didática para a pesquisa.

A versão final da dissertação e o produto educacional produzido com os dados da pesquisa serão divulgados e compartilhados na escola, para que todos os participantes tenham acesso. Além disso, ao final da pesquisa, a professora pesquisadora irá fazer uma roda de conversa com os participantes para expor os resultados e contribuições da pesquisa.

Você também receberá uma via deste termo, assinada e rubricada em todas as páginas por você e pela professora-pesquisadora, onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se com a pesquisadora principal (Profª Paola Amorim Branquinho) pelo telefone (13) 99108-9345 ou pelo e-mail paola.amorim@estudante.ufscar.br.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A professora pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Contato da pesquisadora:

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisadora Responsável: Paola Amorim Branquinho

Endereço: Av. Santa Maria, número 656 – Vila Júlia – Guarujá

Contato telefônico: (13) 99108-9345 e-mail: paola.amorim@estudante.ufscar.br

Local e data:

Osmar Moreira de Souza Júnior
Professor Pesquisador

Paola Amorim Branquinho
Professora-Pesquisadora

PROEF/UFSCar

PROEF/UFSCar

Diante das explicações presentes neste documento, você considera estar suficientemente informado a respeito da pesquisa e concorda de livre e espontânea vontade em participar da pesquisa?

() SIM

() NÃO

Nome do(a) estudante participante da pesquisa

Assinatura do(a) estudante participante da pesquisa

APÊNDICE C - UNIDADE DIDÁTICA

Aula 01, 02 e 03 Comunidade de aprendizagem e metodologia Callejera.

<p style="text-align: center;">OBJETIVOS</p> <ul style="list-style-type: none">- Desenvolver autonomia por meio da vivência de uma prática corporal escolhida pelo grupo com enfoque na metodologia Callejera.- Reconhecer e vivenciar um esporte como experiência democrática participativa.
<p style="text-align: center;">DIMENSÃO DO CONHECIMENTO</p> <p>Experimentação: Vivenciar um jogo em que os alunos(as) irão se organizar para a criação das regras como uma experiência democrática e participativa.</p> <p>Construção de valores: Refletir sobre respeito, cooperação e solidariedade no esporte. Refletir sobre as regras criadas e analisar o aumento (ou não) da participação dos alunos na atividade.</p>
<p style="text-align: center;">MATERIAIS</p> <ul style="list-style-type: none">- Slides- Bolas- Coletes- Papel- Caneta
<p style="text-align: center;">NÚMERO DE AULAS 3 (135 minutos)</p>
<p style="text-align: center;">PARTE INICIAL</p> <p>Roda de conversa: apresentação de slides que abordam a relação das práticas corporais e a exclusão dos “corpos” contexto escolar. Problematizar a Educação Física como ambientes acolhedores que consideravam a diversidade e pluralidade de experiências corporais dos discentes. Apresentar a metodologia Callejera. Elencar quais as principais regras que caracterizam esse esporte (tempo de jogo, número de jogadores).Retomar brevemente o que é o Futebol Callejero e iniciar a vivência.</p>

https://docs.google.com/presentation/d/1KDxQfydeXrBnJtCQmwmvTFkzQLdscERiWNRzmc-J_fk/edit?usp=sharing

DESENVOLVIMENTO

Dividir as equipes e realizar os três tempos do jogo: 1º tempo: definição coletiva das regras (o mediador(a) irá anotar os combinados em um papel para fazer a mediação durante a roda final);

2º tempo: Vivência dos jogos;

3º tempo: Realização da roda de conversa para discussão e análise da pontuação das equipes, a partir do placar do jogo e dos três pilares que embasam a metodologia.

REFLEXÕES FINAIS

Roda de conversa - Reflexão sobre a participação dos alunos(as) na atividade - Como foi a experiência de todos participarem da construção das regras? Como os alunos(as) se sentiram durante o jogo? O resultado final foi justo? Vocês acharam importante discutir sobre respeito, solidariedade e cooperação no jogo? Qual comparação vocês conseguem fazer entre o esporte espetacularizado e a metodologia Callejera?

Aula 4, 5 e 6 – Educação Física tradicionalista

OBJETIVO

Dialogar e refletir sobre o contexto histórico da Educação Física escolar e suas práticas de ensino.

DIMENSÃO DO CONHECIMENTO

Experimentação: Vivenciar uma prática corporal (jogo de invasão) e conhecer

suas possibilidades.

Análise: Refletir sobre a dinâmica do jogo e como suas regras eram excludentes.

Construção de valores: Dialogar com as maneiras de construir um ambiente de respeito e cooperação que acolha a diversidade em diversos níveis de experiência discente para vivência das práticas corporais.

MATERIAIS :

Slides planejados

Bolas

Coletes

Cones

NÚMERO DE AULAS: 3 (135 minutos)

PARTE INICIAL

Conversa: Apresentação de slides que abordam o contexto histórico da Educação Física escolar e sua forma de vivenciá-la ao longo dos anos. Problematizar o contexto histórico das aulas de Educação Física como ambientes acolhedores que consideravam a diversidade e pluralidade de experiências corporais dos discentes e analisar se, atualmente, as aulas de Educação física e o ambiente escolar são acolhedores.

Apresentar as características do Esporte de Invasão.

https://docs.google.com/presentation/d/1E3WedPJmBZKndAPa_LtzDg4u2gTf3F9tDWtjatGZecw/edit?usp=sharing

DESENVOLVIMENTO

1- Estafeta: Divisão da turma em duas equipes. Ao sinal do professor, o primeiro discente de cada equipe deverá correr até o cone, tocá-lo com as mãos e retornar

tocando a mão do colega de equipe para que realize o mesmo percurso. Vence a equipe que realizar a atividade no menor tempo possível. A equipe perdedora deverá realizar 30 polichinelos, como forma de punição.

2- Fundamentos de passe do Handebol: Divisão por gênero em duas colunas. Coloca-se um atleta em cada extremidade, cada um com uma bola. No centro, haverá duas colunas cujos alunos(as) ficam passando bola. Ao passar a bola, desloca-se para receber o passe (da ponta) e devolver (na ponta). Feito isso, o(a) discente retorna ao final da coluna. Podem ocorrer variações de passes: passes por trás da cabeça: lateral e diagonal e passe quicado

<https://www.youtube.com/watch?v=K0yZ1buPkSc>

3- Jogo salvem-se quem puder: Para esta atividade, cada aluno(a) precisa estar na posse de uma bola (não precisa ser necessariamente uma bola de futsal), podem ser usadas bolas de diversos tipos). Caso não haja bolas suficientes, a turma pode ser dividida em grupos, nos quais, enquanto alguns realizam a atividade, outros observam. Será delimitada uma área de jogo, em que cada aluno(a) terá a posse de uma bola. O objetivo é eliminar os jogadores, chutando a bola do adversário para fora da área, ao mesmo tempo em que precisa proteger a própria bola para que não seja eliminado. Vence o último jogador(a) que ficar com a bola nos pés.

4- Jogo das 10 passes: Divide-se a quadra e colocam-se alunos(as) em quadrantes (campos reduzidos). A divisão será realizada de acordo com a quantidade de alunos(as) presentes na aula, formando 3 equipes. O objetivo é que a equipe troque 10 passes entre si, sem que o adversário intercepte a bola. Cada vez que o time conseguir, marcará um ponto, ocorrendo a troca de equipe.

REFLEXÕES FINAIS

Roda de conversa: Analisar se a proposta da aula foi inclusiva, em que todos puderam participar de forma igualitária. Quais ações foram excludentes? Como os alunos(as) se sentiram participando da aula? Explicando os possíveis motivos.

Aulas 7, 8 e 9 - Estereótipos e práticas corporais.

OBJETIVOS

- Refletir sobre os impactos que os estereótipos causam em nossa vida e nas práticas corporais e o quanto isso influencia nossa perspectiva de compreensão da sociedade.
- Reconhecer as intersecções entre as práticas corporais e os marcadores sociais da diferença (raça, etnia, gênero, sexualidade, classe social, idade entre outros).
- Reconhecer os privilégios existentes na sociedade.

DIMENSÃO DO CONHECIMENTO

Experimentação: Vivenciar o jogo do privilégio

Análise: Refletir sobre os privilégios presentes na sociedade e o quanto isso impacta em nossas práticas corporais. Identificar as diferentes formas de preconceitos existentes nas práticas corporais.

Identificar os estereótipos e posicionar-se criticamente frente a condutas preconceituosas.

Respeitar e valorizar a diversidade de gênero, etnia, dentre outras.

Construção de valores: Dialogar maneiras de construir um ambiente de respeito e cooperação que acolha a diversidade e diversos níveis de experiência discente para vivenciar as prática corporal.

MATERIAIS

Slide

Bola

Coletes

Cones

NÚMERO DE AULAS 3 (135 minutos)

PARTE INICIAL

Roda de conversa: Retomar a aula anterior e apresentar a proposta da aula. Apresentação dos slides abordando reflexões sobre os estereótipos e seus impactos em nossas vidas e nas práticas corporais. Identificar os grupos excluídos da sociedade e sua relação com as práticas corporais e com diversos setores da sociedade. A proposição deste plano é levar os estudantes a identificar as diferentes formas de preconceitos existentes nas práticas corporais que se manifestam em estereotipagens criadas socialmente. Os estudantes serão desafiados a se posicionar criticamente contra condutas preconceituosas e se sensibilizar com relação à valorização do respeito à diversidade de gênero, etnia, religião, entre outras, se posicionando sobre a importância do respeito à diversidade.

<https://docs.google.com/presentation/d/1fUKbbrcF7yBcfQxrsfKyjWgSxypRPM17-CxNp35MXs/edit?usp=sharing>

DESENVOLVIMENTO

1- Dinâmica as aparências enganam: Inicie a aula apresentando aos estudantes as sete imagens sugeridas que fazem referência às diversidades nas práticas corporais. Logo em seguida peça que os estudantes visualizem e escrevam em um caderno o que eles observam das imagens: as características, o que lhes chama a atenção, o que vem à mente de maneira espontânea quando eles veem

cada imagem.

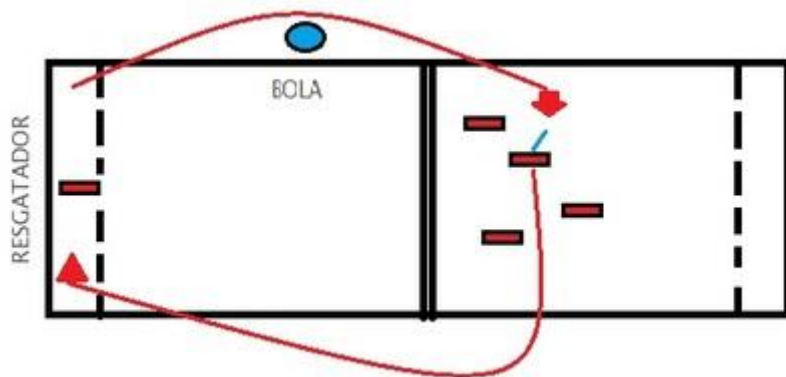
2- Divisão dos times: Jogo dos privilégios: Pedir para os alunos(as) se alinharem lado a lado na linha de fundo da quadra. O professor irá fazer algumas perguntas aos alunos(as) e em caso de resposta positiva o(a) discente terá que dar um passo à frente. Sugestões de perguntas: você já ganhou uma bola? Você já ganhou uma boneca? Você já fez aula de ballet? Você já fez aula de dança fora da escola? Você já praticou capoeira? Você já fez aula de futebol fora da escola? Seus familiares já te incentivaram de alguma forma a jogar futebol? Seus familiares já te incentivaram de alguma forma a prática da dança? Você já participou de campeonatos escolares? Você nunca foi excluído(a) de uma partida de futebol? Você já foi excluído(a) de alguma prática corporal? Você já sentiu vergonha do seu corpo? Você já teve a oportunidade de assistir um jogo de futebol ao vivo? Você já deixou de participar de alguma prática corporal na Educação Física por medo de não saber praticá-la? Você já foi excluído(a) de alguma aula por não saber jogar? Você já excluiu algum colega por ele(a) não ter habilidade suficiente? E tantas outras perguntas que o professor(a) julgar necessário, com o objetivo de aproximar alvo aqueles privilegiados(as) em relação às vivências de práticas corporais, para que facilite um chute em direção ao gol que estará protegido por três cones grandes.

Os alunos(as) que conseguirem fazer o gol ficarão em um time e os demais alunos(as) formarão outros dois times.

3- Jogo o Resgate : Os times formados anteriormente irão se enfrentar neste jogo de duas equipes, separadas por uma corda ou rede, espalham-se pelo seu campo (metade da quadra). Os jogadores devem ser resgatados(as) por um colega que estará no lado oposto, atrás da linha de fundo. Este jogador(a), conhecido como "resgatador", deve arremessar a bola por cima da rede para os seus colegas, que devem recebê-la com as duas mãos, sem deixá-la cair no chão.

Quem conseguir ser resgatado(a) deve ir até o local (campo) do "resgatador" e

passa a ajudá-lo(a), agora também com a função de resgatar os colegas. Ganha a equipe que primeiro resgatar todos(as) os seus jogadores.



FONTE: <https://incubadoradejogos.weebly.com/jogos-maduros/jogo-do-resgate>

REFLEXÕES FINAIS

Roda de conversa: Questionar os alunos(as) sobre as sensações e sentimentos que emergiram durante a atividade. Relacionar os privilégios que permitiram os alunos(as) fazerem gol com mais facilidade e conseqüentemente formarem times supostamente mais habilidosos, com a meritocracia existente na sociedade, cujas pessoas que sofrem algum tipo de discriminação (racial, social e gênero) precisam se esforçar muito mais para conquistarem os mesmos objetivos. Relacionar o desenvolvimento das habilidades com a experiência vivenciada daquela prática corporal.

Aula 10, 11 e 12 - Práticas corporais inclusivas

OBJETIVOS

- Reconhecer as práticas corporais esportivas para as pessoas com deficiência.
- Reconhecer as intersecções entre o esporte, a pessoa com deficiência e os

marcadores sociais da diferença (raça, etnia, gênero, sexualidade, classe social, idade entre outros).

- Divulgar para comunidade escolar lugares onde oferecem aulas de práticas corporais inclusivas.

DIMENSÃO DO CONHECIMENTO

Experimentação: Vivenciar dois esportes paralímpicos (Vôlei sentado e Goalball).

Análise: Refletir sobre o capacitismo, pessoa com deficiência e as práticas corporais.

Construção de valores: Discutir os tipos de discriminação e preconceito sofridos por pessoas com deficiência no esporte.

MATERIAIS

- Slide
- Bola de voleibol
- Bola com Guizo
- Coletes
- Cones.
- Vendas para os olhos
- Rede de voleibol

NÚMERO DE AULAS 3 (135 minutos)

PARTE INICIAL

Roda de conversa: Retomar a aula anterior e apresentar a proposta da aula. Apresentação dos slides abordando a história da pessoa com deficiência, o capacitismo e sua relação com as práticas corporais e Paralímpicas. Conhecer brevemente as regras do vôlei sentado e do Goalball.

<https://docs.google.com/presentation/d/1qLoe80vB5QCfpYQ2WHjlfNEduVlaF>

DESENVOLVIMENTO

01: Pega-pega sentado: Um jogador(a) é escolhido como pegador, e os demais fogem dentro dos limites estabelecidos previamente. Os alunos(as) deverão deslocar-se pelo espaço da quadra sentados, quando um jogador(a) é pego ele se tornará o pegador(a).

02: Vôlei sentado adaptado: É uma adaptação do vôlei sentado, permite que os jogadores retenham a posse da bola, seguindo a regra de três toques. O saque pode ser executado com as duas mãos (por baixo) ou por cima de acordo com o nível de experiência do discente e o set é encerrado em 25 pontos. Todos os alunos(as) têm de jogar sentados(as). Com exceção dos deslocamentos em quadra, o contato com o chão precisa ser mantido em toda e qualquer ação de contato com a bola.

03: Volei sentado: O objetivo do Vôlei Sentado é lançar a bola por cima da rede a fim de fazê-la tocar a quadra adversária, e evitar que o adversário faça o mesmo. A equipe pode fazer até três toques na bola antes de retorná-la para o time adversário (além do toque de bloqueio). A partida inicia através do saque: o sacador(a) lança a bola por cima da rede em direção ao adversário. O jogo acontece até que a bola caia na quadra, fora ou até que uma equipe retorne incorretamente para o adversário(a). No voleibol, o sistema de pontuação é definido por rally, sendo que ganha um ponto a equipe que vencer. Quando a equipe receptora do saque vence um rally, ela ganha um ponto e o direito de sacar, e os jogadores rodam uma posição na quadra, no sentido horário. Ganha a partida a equipe que vencer três sets de cinco. A equipe que marcar 25 pontos vence. As equipes são compostas por 6 jogadores em cada time. Todos os jogadores têm de jogar sentados(as). Pode haver contato das pernas entre os jogadores, desde que não atrapalhe o jogo do adversário. Com exceção dos

deslocamentos em quadra, o contato com o chão precisa ser mantido em toda e qualquer ação de contato com a bola. O saque pode ser bloqueado no vôlei sentado.

04: Deslocamento com guia: Em dupla um discente estará vendado e o outro sem venda eles irão se deslocar no espaço da quadra sendo que o aluno(a) sem venda terá a responsabilidade de guiá-lo(a). Variações os discentes poderão trotar, correr pelo espaço em seguida ocorrerá a troca das posições dos discentes. Divisão de dois grupos, um de olhos vendados e outro sem venda, eles estarão distantes e o objetivo da atividade será o encontro do grupo vendado com o outro sem venda que através de palmas guiarão os colegas neste encontro.

05: Goalball Alvo: Os participantes estarão posicionados em colunas ou em pontos estratégicos, distribuídos de acordo com o número de participantes, posicionando-se de frente para seu respectivo cone a 9m de distância. Ao sinal do professor o primeiro aluno(a) de cada coluna executará um arremesso com a bola de goalball em direção ao seu respectivo cone, tentando acertá-lo e retornar ao final da sua coluna. Variar as formas de arremesso (de frente, de costas, rasteira, quicada).

06: Goalball: Confronto sem invasão territorial composto por um ciclo de sucessivas ações de ataque e defesa com o objetivo de marcar o gol. São dois times de três jogadores em quadra e, no máximo, três na reserva. O objetivo é fazer com que a bola, arremessada com as mãos rasteiramente, como no boliche, toque as linhas pré-determinadas, até o gol adversário. Os jogadores devem estar totalmente vendados, para não obterem vantagem sobre um adversário cego.

REFLEXÕES FINAIS

Roda de conversa: Dialogar com os discentes sobre as sensações e sentimentos

que emergiram durante a atividade. Questionar quais foram as sensações e dificuldades encontradas em jogar com limitações (sentados e com vendas). Trazer reflexões sobre a não valorização dos esportes para as pessoas com deficiência. Neste momento é importante o professor ficar atento se surgir alguma frase ou fala capacitista, como por exemplo, “nossa, e eu aqui reclamando da vida”, “é um exemplo de superação” entre outras. Mesmo que não surja tais falas, o professor irá conduzir a reflexão para desmistificar a superioridade que as pessoas sem deficiência acham ter, diminuindo as pessoas com deficiência.

Aula 13, 14 e 15 As relações étnico-raciais e as práticas corporais de matrizes africanas

OBJETIVOS

- Reconhecer as desigualdades étnico-raciais na sociedade e, especificamente, nos esportes. Reconhecer as intersecções entre práticas corporais, relações étnico-raciais e marcadores sociais da diferença (gênero, sexualidade, classe social, política, idade entre outros).
- Reconhecer o modo que se dá a participação de pessoas negras nas práticas corporais.
- Valorizar a cultura de matriz africana, reconhecendo a sua importância e vivenciando suas práticas corporais.
- Analisar e apresentar as formas como a educação antirracista está presente nas aulas de Educação Física para promover a representatividade positiva dos alunos(as) negros(as) no ambiente escolar.

DIMENSÃO DO CONHECIMENTO

Experimentação: Vivenciar duas práticas corporais de origem afro-brasileira (Capoeira, Maculelê)

Análise: Refletir sobre o preconceito e o modo que se dá a participação de pessoas negras nas práticas corporais.

Construção de valores: Discutir os tipos de discriminação e preconceito sofridos por pessoas negras e suas consequências. Analisar as formas que uma educação antirracista promove a representatividade positiva dos discentes negros(as) no ambiente escolar.

MATERIAIS

- Slide
- Instrumentos de capoeira (pandeiro, berimbau, atabaque)
- Garrafas pets
- Som
- Tatames
- Coletes

NÚMERO DE AULAS 3 (135 minutos)

PARTE INICIAL

Roda de conversa: Retomar a aula anterior e apresentar a proposta da aula. Apresentação dos slides abordando a relação do racismo com as diversas práticas corporais. Dialogar sobre a construção de uma educação antirracista. Conhecer brevemente a história da Capoeira e do Maculelê.

<https://docs.google.com/presentation/d/1IB8eSdgVxt35UoGMFdcDh3F2nyJAz4DjG6dTxYVmlFw/edit?usp=sharing>

DESENVOLVIMENTO

01- Ginga: Em duplas, um aluno(a) fica em pé, com as pernas um pouco afastadas e o outro colega da dupla irá fazer um pequeno círculo, no chão, em

volta de cada um dos pés de seu colega. Em seguida, solicite que o aluno(a) desloque sua perna esquerda para trás e tente permanecer em equilíbrio nessa posição. O seu colega de dupla irá desenhar o terceiro círculo em volta do pé esquerdo do colega. Na sequência o aluno que está com o giz, liga os pontos formando um triângulo.

Trocam-se as funções. Após todos os alunos(as) terem seus triângulos formados, irão gingar colocando os pés nos pontos desenhados. Durante a realização da ginga o pé esquerdo vai atrás e volta e o pé direito faz o mesmo, pisando no mesmo ponto para manter o equilíbrio do corpo.

02- Ginga criativa: Em duplas um de frente para o outro com um colete entre eles e ao som de uma música da capoeira, os discentes farão o movimento da ginga, quando a música parar, o discente que pegar o colete leva o ponto. Variação do colete pode estar nas costas dos colegas.

03- Bênção: Em duplas, cada dupla com uma folha A4. Um colega segura a folha e o outro vai acertá-la com uma bênção. Agora o professor/a dificulta um pouco, o colega joga no ar a folha e o outro deve acertá-la no ar para que se realize uma troca de funções dos alunos(as).

04 Exploração dos instrumentos: Divisão de grupos ocorrerá a exploração livre dos instrumentos de capoeira que a escola possui (atabaque, berimbau, pandeiro e caxixi). Logo em seguida ocorrerá a roda de capoeira com os movimentos que os discentes já conhecem, incentivando o protagonismo e troca de conhecimento entre todos(as).

05- Maculelê: Utilizando garrafas pets, após pesquisa prévia os alunos(as) irão explorar os movimentos escolhidos para elaborar sua composição coreográfica. Os discentes poderão escolher se preferem utilizar uma música ou os instrumentos disponíveis na escola, assim como a divisão de papeis.

06- Apresentações: Momento de apresentações coreográficas dos grupos

REFLEXÕES FINAIS

Roda de conversa: Dialogar com os discentes sobre as sensações e sentimentos que emergiram durante a atividade. Verificar quais discentes já haviam vivenciado essas práticas corporais na escola. Trazer reflexões sobre a não valorização das práticas corporais de matrizes africanas. Refletir sobre como valorizar as práticas corporais de matrizes africanas e de como construir uma educação antirracistas.

Aula 16, 17, 18 TRANSformando as práticas corporais

OBJETIVOS

- Refletir sobre o acesso e participação da comunidade LGBTQIA+ nas diversas práticas corporais.
- Reconhecer as desigualdades e preconceitos que a comunidade LGBTQIA+ sofre na sociedade e, especificamente, nos esportes.
- Reconhecer as intersecções entre práticas corporais e marcadores sociais da diferença (gênero, sexualidade, classe social, política, idade entre outros).
- Reconhecer o modo que se dá a participação da comunidade LGBTQIA+ nas práticas corporais.

DIMENSÃO DO CONHECIMENTO

Experimentação: Vivenciar uma dinâmica de Júri Simulado.

Análise: Refletir sobre preconceitos e discriminações sofridas por pessoas da comunidade LGBTQIA+ no direito de sua participação no esporte de alto

rendimento.

Construção de valores: Refletir sobre preconceitos e discriminações sofridas por pessoas da comunidade LGBTQIA+ e conhecer experiências de pessoas dessa comunidade que se organizam para participarem de algumas práticas corporais

MATERIAIS

- Slide
- Tablet
- Materiais impressos

NÚMERO DE AULAS 3 (135 minutos)

PARTE INICIAL

Roda de conversa: Retomar a aula anterior e apresentar a proposta da aula. Apresentação dos slides abordando a relação da participação comunidade LGBTQIA+ com as diversas práticas corporais.
Conhecer brevemente a história do Vogue.

https://docs.google.com/presentation/d/1KiVJ0Wm_6p_5LZ59ZktglqDevQ9Ed_dAM92BBVUzSjl/edit?usp=sharing

DESENVOLVIMENTO: Apresentar aos alunos(AS) a proposta do Júri Simulado e separar a turma em dois grupos (grupo da defesa e da acusação). Além de escolher os(as) discentes que farão parte do júri.

- 1- Elaboração dos argumentos: Disponibilizar materiais de consulta para os grupos conseguirem elaborar os seus argumentos.

- 2- **Sugestões de materiais:**

<https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=KRUZGXq8hhl>

<https://www.rfi.fr/br/podcasts/esporte-em-foco/20230521-participa%C3%A7%C3%A3o-de-atletas-trans-em-competi%C3%A7%C3%B5es-gera-pol%C3%AAmica-entre-federa%C3%A7%C3%B5es-esportivas-na-fran%C3%A7a>

<https://www.rfi.fr/br/fran%C3%A7a/20230519-lgbtqia-atletas-trans-enfrentam-corrida-de-obst%C3%A1culos-por-seus-direitos>

<https://sportbuzz.uol.com.br/noticias/outros-esportes/entenda-um-pouco-mais-sobre-mulheres-trans-nos-esportes-femininos.phtml>

<https://queer.ig.com.br/2022-06-07/transformando-o-esporte-vivencia-de-atletas-trans.html>

<https://queer.ig.com.br/2022-06-09/transformando-o-esporte-cenario-cientifico-atletas-trans.html>

<https://queer.ig.com.br/2022-06-06/transformando-o-esporte-inclusao-atletas-trans-brasil.html>

3- Júri Simulado: “Os atletas TRANS devem ser impedidos de participarem das competições de alto rendimento por terem “vantagem biológica”?”

Serão apresentados os argumentos e contra-argumentos construídos pelos grupos (1º momento: 3 minutos para tese da defesa – 1 minuto para a réplica da acusação – 1 minuto para a tréplica; 2º momento: inverter o ritual). Ao final, o júri dará a sentença.

REFLEXÕES FINAIS

Roda de conversa: Conversar com os alunos(as) sobre a participação no Júri (dificuldades, facilidades, sensações, sentimentos) e se acharam justa a sentença final. Além disso, estimular mais reflexões sobre a importância da participação e respeito da comunidade LGBTQIA+ nas práticas corporais e na sociedade.

Aula 19, 20 e 21- Gênero e práticas corporais

OBJETIVOS

- Analisar as desigualdades de gênero e seus impactos nas práticas corporais e sociais na vida das mulheres.
- Identificar estereótipos, estigmas e preconceitos construídos socialmente e o quanto isso impacta em nossas ações.
- Averiguar se no ambiente escolar existem práticas e atitudes machistas, preconceituosas e excludentes, pensando em alternativas para superá-las.
- Destacar mulheres que lutam pela igualdade de gênero no Brasil e no mundo.
- Refletir sobre ações pedagógicas que promovam diálogo e respeito na busca pela equidade de gênero.

DIMENSÃO DO CONHECIMENTO

Experimentação: Vivenciar o Futebol Generificado.

Análise: Refletir sobre preconceitos e discriminações sofridas por mulheres nas diversas práticas corporais.

Construção de valores: Refletir sobre desigualdade de gênero e práticas corporais na sociedade.

MATERIAIS

- Slide
- Cones
- Bola de futebol

- Tela interativa
- Caderno
- Caneta ou lápis

NÚMERO DE AULAS 3 (135 minutos)

PARTE INICIAL

Roda de conversa: Retomar a aula anterior e apresentar a proposta da aula. Apresentação dos slides abordando a relação das práticas corporais e questões de gênero bem como seus impactos sociais.

https://docs.google.com/presentation/d/1N4B2vqjbctcRjhF7UCDvtLN-37G9K984lQrh0AK_VYc/edit#slide=id.g146bcea5625_0_265

DESENVOLVIMENTO: Após as discussões oriundas das dinâmicas sugeridas, explicaremos as regras do Futebol Generificado.

Regras: 1ª Etapa

- A quadra será dividida em duas áreas: Área privada e área pública
- Não terá Gol e sim cones como alvo.
- Equipe formada por 2 meninas e 4 meninos
- As meninas só podem ficar na área privada como defensora.
- Os meninos não podem entrar na área privada de nenhuma das equipes.
- Área pública: meninos jogam o jogo similar ao futebol com o objetivo de derrubar os cones da área adversária.
- Cada cone derrubado contabiliza 1 ponto para equipe atacante.
- As meninas ficam obrigadas a repor a bola em campo antes de organizar os alvos.
- Se durante a reposição dos alvos mais cones forem derrubados a pontuação

dobra para 5 pontos.(punição pela demora das meninas)

2ª Etapa

As meninas podem sair da área de defesa para atacar, com a restrição que apenas elas podem defender os alvos defensivos.

A pontuação das meninas vale apenas a metade dos meninos, cada gol contabiliza meio ponto.

3ª Etapa

As meninas deverão sair das suas áreas e atacar quando estiverem com a posse de bola, sendo ainda obrigadas a retornar para área defensiva, toda vez que seu time perder a bola

REFLEXÕES FINAIS

Roda de conversa

-Momento para elaboração das experiências, articulando a vivência corporal com suas histórias de vida, e sua apreciação das desigualdades de gênero, emergentes da sociedade em que vivem.

- Perguntar os sentimentos que emergiram de cada menina e menino que vivenciou o jogo (reflexão dos sentimentos).

Por que você acha que sentiu raiva?

Em que momento você se sentiu injustiçada?

Perguntas de âmbito sócio- cultural

-Quais as semelhanças entre os papéis desempenhados pelos meninos e

meninas no jogo, e os papéis de homens e mulheres na sociedade? (mulher cuidadora/macho protetor).

-Como poderíamos representar os espaços de jogo de futebol generificado em nossa sociedade? (espaço da área privada da casa responsabilidade da mulher / espaço público mais valorizado representado pelos homens).

-Como poderíamos relacionar com a nossa sociedade o fato de apenas os meninos fazerem os pontos e as meninas ficarem restritas a cuidarem dos alvos de defesa? (trabalho masculino assalariado, mulher trabalha em casa doméstico é desvalorizada).

-O que simboliza no jogo a possibilidade das meninas passarem a sair da área de defesa para o jogo de enfrentamento? E o fato delas continuarem a se responsabilizar pela área de defesa? (discutir a representação das mulheres conquistarem o mercado de trabalho mas ainda serem as únicas responsáveis pelo cuidado da casa e do filho, exercendo duplas jornadas de trabalho).

- Como analisar o fato dos pontos das meninas valerem apenas metade dos pontos dos meninos, frente a participação dos homens e mulheres no mercado de trabalho? (apesar das conquistas as mulheres recebem salários menores).

- Em nossas aulas de Educação física? meninos e meninas são tratadas com igualdade? ou existe discriminação daqueles que tem direito o jogo e aos que não tem? podemos dizer que as meninas que não têm as mesmas habilidades que os meninos para jogar futebol teriam essa maior dificuldade por condições biológicas ou por fatores culturais das diferenças de experiências?

Replicar o jogo trocando os papéis entre meninos e meninas.

- Pretendo trazer uma convidada que criou o Instituto FUTDELAS para dialogar sobre seus desafios, suas dificuldades e lutas para incentivar a prática de futebol de mulheres e conseguir seu “espaço” neste ramo.

Aula 22, 23 e 24 – Práticas corporais dos Povos Originários

OBJETIVOS

- Reconhecer as desigualdades dos povos originários na sociedade.
- Reconhecer as intersecções entre práticas corporais, povos originários e marcadores sociais da diferença (gênero, sexualidade, classe social, política, idade entre outros).
- Reconhecer o modo que se dá a participação dos povos originários nas práticas corporais.
- Valorizar a cultura dos povos originários, reconhecendo a sua importância e vivenciando suas práticas corporais.
- Conhecer os Jogos Mundiais dos povos indígenas reconhecendo a sua importância.

DIMENSÃO DO CONHECIMENTO

Experimentação: Vivenciar práticas corporais de matrizes indígenas.

Análise: Refletir sobre o preconceito e o modo que se dá a participação dos povos originários nas práticas corporais, valorizando a descolonização dos currículos com intuito de amparar a emergência de uma educação que reconheça a heterogeneidade da sociedade e as variadas formas de ser e saber no mundo.

Construção de valores: Discutir os tipos de discriminação e preconceito sofridos pelos povos originários e suas consequências.

MATERIAIS:

- Slides
- Giz
- Bolas
- Bastão
- Garrafas pets

- Aro
- Corda
- Tatames

NÚMERO DE AULAS 3 (135 minutos)

PARTE INICIAL

Roda de conversa: Retomar a aula anterior e apresentar a proposta da aula. Apresentação dos slides abordando a relação das práticas corporais e os povos originários, reconhecendo sua importância.

<https://docs.google.com/presentation/d/13-Mc9LqhPiKITawduzHlfbgl8q6BV3mHoFo1sOkIfJ0/edit?usp=sharing>

DESENVOLVIMENTO

Roda de conversa: Apresentação de slides que abordam o contexto histórico dos povos originários. Problematizar o quanto essa cultura é invisibilizada. Apresentar os jogos mundiais indígenas e vivenciar algumas práticas.

Corrida do Bastão Sagrado: Os discentes partem de fila, e um a um levam o bastão sagrado até um local determinado e voltam para passar o bastão para outro de sua equipe. Isto se repete até que o último volte para a fila. Nos jogos Indígenas é a primeira atividade da competição. Os indígenas acreditam ser esse um ritual de limpeza espiritual do local dos jogos.

Derruba Toco: É praticado pela população Pataxós de Minas Gerais. É também conhecida como Maracá. Nesta atividade os lutadores entram em um círculo de aproximadamente 8 m de diâmetro, com um toco de árvore ao centro. Para vencer seus oponentes, os lutadores precisam derrubar o toco ao centro, utilizando

alguma parte do corpo do adversário, ou empurrando seus oponentes para fora do círculo.

Adaptações: Utilizar garrafas pets com carreira para simular o tronco.

Ti Uru: Este jogo consiste em um treinamento de força em forma de luta, onde duas pessoas competem segurando uma espécie de arco feito com galhos de árvore e amarrações de barbante. Cada um escolhe uma das mãos para segurar o aro e ao sinal do professor devem forçar o oponente a forçar o objeto, sem utilizar a outra mão nem empurrar o oponente.

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

Cabo de força: É disputada em equipe, cujo objetivo é medir a força física dos participantes. Nas competições dos jogos indígenas é estabelecido 10 atletas por equipe. Há um cabo (corda de cipó) com uma fita presa exatamente no meio. Ganha a equipe que conseguir trazer a fita para dentro do seu campo.

Rõkrã: é um jogo coletivo indígena tradicionalmente praticado pela etnia Kayapó, do estado do Pará. O esporte possui semelhanças ao hockey sobre grama. É jogado em um campo de tamanho semelhante ao do futebol, variando no número de atletas, divididos em dois times com, geralmente, cerca de dez ou mais jogadores de cada lado.

Cada participante utiliza uma espécie de bastão, chamado borduna, cujo objetivo é rebater uma pequena bola feita de coco especialmente preparada para a modalidade. Os jogadores de cada time se posicionam em fila de dupla indiana de frente para o seu adversário(a), colocando o bastão no chão. A bola é colocada no centro para que uma das equipes escolhidas dê a primeira rebatida para o time oponente, iniciando o jogo.

Os jogadores saem lateralmente de suas posições para defender, rebater para o campo oposto ou mesmo para o companheiro(a) de frente e, assim, sucessivamente, até ultrapassar a linha de fundo, marcando o ponto. O jogo é bastante parecido com um dos esportes mais populares no Canadá, o Lacrosse, que também é considerado de origem indígena naquele país.

REFLEXÕES FINAIS

Roda de conversa: Questionar os alunos(as) sobre as sensações e sentimentos que emergiram durante a atividade. Dialogar sobre a construção de uma educação que valorize as práticas corporais indígenas e suas tradições, reconhecendo a heterogeneidade da sociedade e as variadas formas de ser e saber no mundo.

