





UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

### E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

#### 1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação     Tese     Outro\*: \_\_\_\_\_

\*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

**Exemplos:** Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

#### 2. Nome completo do autor

Honorina Luiz Torres de Lima Gobbi

#### 3. Título do trabalho

**VALORIZAÇÃO DAS CULTURAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM CAMINHO PARA A REDUÇÃO DE CONFLITOS E FORTALECIMENTO DAS IDENTIDADES NA ESCOLA**

#### 4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: **a)** consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a); **b)** novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



HONORINA LUIZ TORRES DE LIMA GOBBI

**VALORIZAÇÃO DAS CULTURAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:  
UM CAMINHO PARA A REDUÇÃO DE CONFLITOS E FORTALECIMENTO  
DAS IDENTIDADES NA ESCOLA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, da Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD) da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para a obtenção do Título de Mestra em Educação Física.

Área de concentração: Educação Física Escolar

Linha de pesquisa: Abordagens Metodológicas e processos de ensino e aprendizagem.

Orientadora: Profa. Dra. Bethânia Alves Costa Zandomínegue

GOIÂNIA – GOIÁS

2026



Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Gobbi, Honorina Luiz Torres de Lima  
Valorização das culturas nas aulas de educação física [manuscrito]: um caminho para a redução de conflitos e fortalecimento das identidades na escola / Honorina Luiz Torres de Lima Gobbi. - 2026.  
184 f.: il. 2026

Orientadora: Prof(a). Dra. Bethânia Alves Costa Zandomínegue  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação Física (FEF), Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede, Goiânia, 2026.

Ilustrações.  
Apêndice.  
Bibliografia.  
Inclui: siglas, lista de figuras.

1. Protagonismo do Aluno. 2. Educação Física. 3. Cultura. 4. Prática Pedagógica. 5. Estudos com O Cotidiano.

I. Zandomínegue, Bethânia Alves Costa , orient. II. Título.

CDU 796



UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**

Ata nº 10 da sessão de Defesa de Dissertação de **Honorina Luiz Torres de Lima Gobbi**, que confere o título de Mestre em Educação Física, na área de concentração em Educação Física Escolar.

Aos trinta e um dias de março de dois mil e vinte seis, a partir da(s) 14:00, na Faculdade de Educação Física e Dança, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada “**VALORIZAÇÃO DAS CULTURAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM CAMINHO PARA A REDUÇÃO DE CONFLITOS E FORTALECIMENTO DAS IDENTIDADES NA ESCOLA**”. Os trabalhos foram instalados pelo(a) Orientador(a), Prof. Dr<sup>a</sup> **Bethânia Alves Costa Zandomínegue (Proef/UFG)** com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Raquel Firmino Magalhães Barbosa (CPII); Prof. Dr<sup>a</sup>. Lillian Brandão Bandeira (ProEF- UFG). Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação e, como resultado, a candidata foi **aprovada** pelos membros. Proclamados os resultados pelo(a) Prof. Dr<sup>a</sup> **Bethânia Alves Costa Zandomínegue**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, ao(s) aos trinta e um dias de março de dois mil e vinte seis.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Bethania Alves Costa Zandominegue, Professora do Magistério Superior**, em 02/04/2026, às 12:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Raquel Firmino Magalhães Barbosa, Usuário Externo**, em 02/04/2026, às 15:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **LILIAN BRANDAO BANDEIRA, Usuário Externo**, em 06/04/2026, às 14:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **6062325** e o código CRC **B1136312**.

Referência: Processo nº 23070.010203/2026-23

SEI nº 6062325



Aos meus filhos, herança de Deus para mim, os quais me dão força para querer ser alguém melhor a cada dia.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, autor da minha vida, que nunca prometeu que a caminhada seria fácil, mas me garantiu que estaria comigo em todo tempo. Obrigada por sentir sua presença até nas noites mais escuras e nos dias em que o desânimo tentou tomar conta de mim.

Aos meus pais, expresso, antes de tudo, minha profunda gratidão. À minha mãe, pelo cuidado e pela generosidade com que, ao longo desses anos de estudo, assumiu inúmeras vezes meu lugar junto aos meus filhos, permitindo que eu me dedicasse à pesquisa. Sou imensamente grata por eles terem uma avó tão presente e amorosa. Ao meu pai, agradeço o apoio constante, por estar ao lado dela nesses cuidados e, igualmente, por todo o incentivo e suporte que me ofereceu durante essa trajetória.

Ao meu marido, pelo companheirismo e pela compreensão nos vários momentos de ausência para me dedicar à pesquisa. Obrigada por sonhar comigo a realização desse curso.

À minha orientadora, professora Bethânia, pela paciência e dedicação que sempre teve comigo na construção desse trabalho. Obrigada por sempre se mostrar disposta a responder a minhas inquietações e acreditar que o fim dessa caminhada seria possível.

Às professoras Lilian e Raquel, membros da minha banca examinadora, não apenas pelas contribuições para esse trabalho, mas pelo modo afetuoso e gentil como fizeram isso.

À amiga que o mestrado me proporcionou, LÍlian, minha sincera gratidão pela companhia e pela parceria ao longo dessa trajetória. Companheira de viagens e de hospedagem durante todo o curso, sua presença tornou essa caminhada mais leve, marcada pelo apoio, pelas conversas e por todos os momentos compartilhados.

Aos demais colegas do programa, agradeço a convivência e valiosas trocas de conhecimento ao longo do percurso, as quais acrescentaram tanto na minha vida, contribuindo para o meu amadurecimento e crescimento profissional.

Aos demais professores do ProEF que contribuíram de forma significativa para minha formação acadêmica e intelectual, agradeço por todos os ensinamentos.

À minha escola e à equipe gestora, expresso minha gratidão pela abertura e pela confiança ao acolherem a realização desta pesquisa. Agradeço, igualmente, pelo apoio e pela colaboração oferecidos ao longo de todo esse percurso, que foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.



Aos meus alunos que participaram desta pesquisa, agradeço por compartilharem comigo suas experiências, percepções e opiniões. Cada momento vivido ao longo deste processo contribuiu profundamente para a construção deste trabalho. Mais do que participantes da pesquisa, vocês foram essenciais para que eu pudesse refletir sobre meu papel como professora, proporcionando um amadurecimento que marcou não apenas minha trajetória profissional, mas também minha formação como ser humano.

A todos cujos nomes não citei aqui, mas que contribuíram de alguma forma para que hoje eu pudesse concluir esse trabalho, obrigada!

## RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de estudo a prática pedagógica da Educação Física na relação com as culturas. As questões que orientam este estudo são: quais são as percepções dos alunos sobre o papel da Educação Física na melhoria do ambiente escolar e na redução de conflitos? De que maneira as práticas pedagógicas de Educação Física que reconhecem e valorizam as culturas dos alunos podem influenciar na redução de conflitos e na promoção de um ambiente escolar mais propício à socialização? Essas questões fundamentam os objetivos de a) identificar as percepções dos alunos sobre o papel da Educação Física na melhoria do ambiente escolar; b) analisar como a valorização das culturas dos alunos nas aulas de Educação Física pode contribuir para um ambiente escolar mais inclusivo e seguro; c) desenvolver e implementar um plano de ação da Educação Física que incentive a participação conjunta de alunos, documentando exemplos de práticas pedagógicas culturais em Educação Física e o seu impacto no ambiente escolar. A pesquisa foi desenvolvida com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual da cidade de Caldas Novas – Goiás. O estudo seguiu princípios da pesquisa-ação e utilizou como instrumentos de coleta de dados questionários, entrevistas e observações registradas em diário de campo e grupo focal. A análise se baseou na articulação das diferentes fontes, considerando o contexto das produções e o referencial teórico dos Estudos com o Cotidiano. Os resultados da pesquisa evidenciam que práticas pedagógicas que dialogam com as experiências e os repertórios culturais dos estudantes ampliam o envolvimento, o pertencimento e a construção de vínculos com a escola. As experiências desenvolvidas indicam que a Educação Física pode contribuir para a mediação de conflitos e para a melhoria do ambiente escolar quando se fundamenta no diálogo, na escuta e no trabalho coletivo.

**Palavras-chave:** Protagonismo do aluno; Educação Física; cultura; prática pedagógica; estudos com o cotidiano.

## ABSTRACT

This dissertation focuses on the pedagogical practice of Physical Education in relation to cultures. The study is guided by the following questions: What are the students' perceptions regarding the role of Physical Education in improving the school environment and reducing conflicts? In what ways can Physical Education pedagogical practices that recognize and value student cultures influence conflict mitigation and promote a school climate more conducive to socialization? These questions underpin the objectives of: a) identifying students' perceptions regarding the role of Physical Education in improving the school environment; b) analyzing how valuing student cultures in Physical Education classes can contribute to a more inclusive and safe school environment; and c) developing and implementing a Physical Education action plan that encourages joint student participation, documenting examples of cultural pedagogical practices in Physical Education and their impact on the school environment. The research was conducted with 8th-grade Middle School students at a state public school in the city of Caldas Novas, Goiás. The study followed action research principles and used questionnaires, interviews, field note observations, and focus groups as data collection instruments. The research findings point out that pedagogical practices drawing on students' experiences and cultural backgrounds build up engagement, a sense of belonging and school ties. The experiences bear out that Physical Education can help work through conflicts and improve the school environment when it hinges on dialogue, listening and working together.

Keywords: Student agency; Physical Education; culture; pedagogical practice; school conflicts.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fachada da escola .....	42
Figura 2 – Grupo focal .....	47
Figura 3 – Pátio da escola utilizado de forma improvisada para reuniões e palestras .....	55
Figura 4 – Outra área do pátio da escola utilizada de forma improvisada .....	56
Figura 5 – Alunos aguardando a abertura do portão da escola .....	56
Figura 6 – Alunos aguardando a abertura do portão em outro ângulo .....	56
Figura 7 – Alunos chegando de ônibus e descendo na calçada da escola .....	57
Figura 8 – Pátio externo da escola onde os alunos aguardam a abertura do portão .....	58
Figura 9 – Alunos interagindo durante uma atividade .....	81
Figura 10 – Amigos dançando .....	82
Figura 11 – Atividade rítmica em duplas .....	83
Figura 12 – Momento em que é realizada a troca de duplas .....	84
Figura 13 – Alongamento em duplas .....	86
Figura 14 – Brincadeira para aquecimento em duplas .....	87
Figura 15 – Alunos em pares: meninos com meninos e meninas com meninas .....	88
Figura 16 – Pares mistos (menina e menino dançando juntos) .....	90
Figura 17 – Desenho produzido por uma aluna .....	92
Figura 18 – Trabalho citando a origem da dança de salão .....	93
Figura 19 – Registro de um momento da aula passado no vídeo .....	94
Figura 20 – Coreografia criada por um grupo de alunos .....	95
Figura 21 – Grupo de quatro amigos realizando uma atividade .....	101
Figura 22 – Grupo de amigas realizando uma atividade .....	101
Figura 23 – Grupo formado somente por meninas .....	102
Figura 24 – Alunas paradas fingindo estar jogando .....	105
Figura 25 – Roda de conversa para avaliar a competição .....	108
Figura 26 – Capa do e-book produzido como recurso educacional da pesquisa .....	111

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Relação de meninos e meninas que responderam ao questionário .....	63
Ilustração 2 – Relação entre o local de moradia dos alunos e a escola .....	64
Ilustração 3 – Situação de moradia familiar dos alunos .....	65
Ilustração 4 – Relação de responsáveis pelos alunos que visitam a escola regularmente .....	66
Ilustração 5 – Relação das atividades preferidas dos alunos fora da escola .....	68
Ilustração 6 – Relação dos fatores preferidos pelos alunos na escola .....	69
Ilustração 7 – Respostas sobre o que os alunos menos gostam na escola .....	71
Ilustração 8 – Relação dos conteúdos preferidos dos alunos nas aulas de Educação Física .....	73



## LISTA DE SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DCGO – Documento Curricular para Goiás

FEFD – Faculdade de Educação Física e Dança

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

PNADC - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

ProEF – Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEGO - Sistema de Avaliação do Estado de Goiás

SEDUC – Secretaria de Estado da Educação

UFG – Universidade Federal de Goiás

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
1.1 Contextualização pessoal e acadêmica .....	15
1.2 As disciplinas no curso de mestrado e a experiência pós-graduação .....	16
1.3 Aproximações com o tema e definição do problema e objetivos .....	19
1.4 Questão norteadora .....	26
1.5 Objetivo principal.....	27
1.6 Objetivos específicos.....	27
<b>2. EDUCAÇÃO FÍSICA E CULTURA ESCOLAR: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS .....</b>	<b>29</b>
2.1 Realidades da Educação Física nas escolas: diálogo com a produção acadêmica .....	29
2.2 Estudos com o Cotidiano.....	34
2.3 Caminhos da pesquisa: abordagem, métodos e procedimentos .....	38
2.4 Delineamento metodológico .....	38
2.5 Contexto da pesquisa .....	41
2.6 Participantes da pesquisa .....	43
2.7 Instrumentos e procedimentos de coletas de dados .....	45
<b>3. EDUCAÇÃO FÍSICA NO AMBIENTE ESCOLAR: PERCEPÇÕES DOS ALUNOS, CULTURAS E CONVIVÊNCIA.....</b>	<b>49</b>
3.1 Percepções sobre a Educação Física e o ambiente escolar .....	50
3.2 A valorização das culturas dos alunos nas aulas de Educação Física.....	62
3.3 Conflitos e convivência nas aulas de Educação Física .....	97
3.4 Recurso Educacional.....	111
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>114</b>
<b>5. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>119</b>
<b>6. APÊNDICES.....</b>	<b>125</b>
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO .....	126
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA .....	129
APÊNDICE C – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL.....	130
APÊNDICE D – PLANOS DE AULAS .....	132
PLANO DE INTERVENÇÃO .....	134

## **1. INTRODUÇÃO**

A introdução deste trabalho faz-se a partir de uma aproximação gradativa ao problema da pesquisa. Para isso a organizamos em três tópicos. Primeiramente, apresentamos a contextualização pessoal e acadêmica, na qual relatamos uma breve história de como a relação da pesquisadora e a Educação Física foi sendo construída ao longo de seus anos de vida e profissão. Em seguida, refletimos sobre as experiências vividas dentro do programa de mestrado e sua importância no crescimento profissional para, enfim, nos aproximarmos do problema e dos objetivos da pesquisa.

### **1.1 Contextualização pessoal e acadêmica**

Minha relação com a Educação Física teve início na adolescência, a partir de uma experiência com o voleibol no final do Ensino Fundamental, em uma escola pública da cidade de Caldas Novas, e se intensificou no Ensino Médio. Nesse período, por meio de uma bolsa de estudos, pude estudar em uma escola particular que valorizava fortemente a prática esportiva.

Nessa escola, passei a integrar turmas de treinamento de diferentes modalidades esportivas e participei de competições de handebol e voleibol. Essas vivências possibilitaram a construção de laços de amizade e o desenvolvimento de um senso de identidade e pertencimento em relação à escola. Estudava no período da manhã e, à tarde, participava das aulas de treinamento, além de auxiliar o professor nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental I. A escola oferecia diversas atividades, como treinamentos esportivos, passeios ciclísticos, trilhas, eventos culturais, entre outras. Ademais, os professores e gestores demonstravam grande abertura ao diálogo, o que me fazia sentir parte daquele espaço.

Toda essa experiência, somada ao interesse despertado pelo esporte, me levou a optar pelo curso superior de Educação Física. Durante a graduação, participei de diversos projetos de extensão e busquei sempre me envolver em cursos e projetos desenvolvidos pela universidade em parceria com a comunidade. Procurei, assim,

absorver o máximo de conhecimentos e experiências que pudessem contribuir para minha futura carreira docente.

Em 2003, fui aprovada no concurso para professora da rede estadual de ensino de Goiás e, em 2006, também fui aprovada no concurso da prefeitura de Caldas Novas, assumindo, a partir de então, dois cargos: um na rede estadual e outro na municipal.

Iniciei minha carreira docente aos 21 anos, recém-formada, inexperiente, mas movida pelo sonho de fazer a diferença. Contudo, foi somente ao me inserir na rotina de uma escola brasileira, especialmente da escola pública, que passei a ter real dimensão dos desafios a serem enfrentados. Com o passar do tempo, percebi que fomos sendo envolvidos por um sistema que, muitas vezes, enfraquece o ânimo e os sonhos. Realizei uma especialização em Educação Física Escolar com o intuito de me capacitar para o trabalho na escola, porém sempre percebi uma distância entre o ensino acadêmico e a realidade educacional.

Quando tomei conhecimento da criação do ProEF, senti-me motivada, pois identifiquei, na ementa do curso e no conjunto das disciplinas propostas, uma oportunidade de estudar práticas que pudessem, de fato, me auxiliar na minha realidade educacional. Em razão disso, participei de quase todas as edições do processo seletivo do ProEF, até que, finalmente, consegui ingressar na Turma 5, no início de 2024.

Ao longo de vinte anos de atuação na escola pública, em grande medida afastada dos debates e das produções acadêmicas mais recentes, o ingresso no ProEF representou a retomada do entusiasmo presente no início da carreira, ao possibilitar a reflexão e o fortalecimento de uma prática docente comprometida com a efetiva transformação da experiência escolar e da vida dos alunos.

Por meio das leituras realizadas, das discussões nos encontros presenciais e da convivência com outros colegas de profissão, pude absorver experiências e conhecimentos que têm tornado minha prática pedagógica mais significativa.

## **1.2 As disciplinas no curso de mestrado e a experiência pós-graduação**

As disciplinas do ProEF tiveram um papel essencial no meu processo de retorno à leitura e ao estudo de temas relacionados à nossa prática pedagógica. Envolvida há muitos anos na rotina exaustiva da professora da escola pública, eu já havia

abandonado esse hábito há bastante tempo. As disciplinas me levaram a refletir sobre minha prática docente, despertando diversos questionamentos sobre como eu estava atuando como professora e sobre o que poderia fazer para contribuir com a melhoria da realidade escolar dos nossos alunos.

Contudo, apesar de todas as contribuições, considero importante fazer algumas ressalvas em relação aos conteúdos e às metodologias utilizadas nas disciplinas. Acredito que algumas atividades da plataforma AVA precisam ser repensadas, pois são as mesmas há muitos anos e, em determinados aspectos, já se encontram desatualizadas. Outra ressalva refere-se ao processo de avaliação das atividades. Muitas disciplinas exigiram atividades finais bastante complexas e, em vários casos, recebemos apenas a nota avaliativa, muitas vezes com atraso e sem comentários, o que teria sido de grande valia para o nosso aprimoramento ao longo do percurso formativo.

Apesar disso, algumas disciplinas, em especial, marcaram minha trajetória, pois contribuíram de forma significativa para meu crescimento profissional. Essas disciplinas trouxeram atividades relacionadas às práticas educacionais que dialogavam diretamente com os desafios que enfrento no dia a dia da escola. As disciplinas de “Metodologia do Ensino da Educação Física” e “Seminários de Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental” proporcionaram momentos de muito aprendizado e troca de conhecimentos entre os colegas da turma. Ressalto, ainda, a importância de se pensar em um maior aprofundamento dessas metodologias, que são tão necessárias à nossa prática pedagógica.

As disciplinas eletivas presenciais de “Capoeira” e “Atletismo” também foram muito significativas, pois oportunizaram reflexões sobre a prática docente, apontando caminhos possíveis para a aplicabilidade dos conteúdos propostos no contexto escolar.

Por fim, após cursar todas as disciplinas, posso afirmar com segurança que o mestrado mudou minhas perspectivas e ampliou meu olhar para inúmeras possibilidades a serem desenvolvidas no ambiente escolar. Os conhecimentos adquiridos têm feito diferença na forma como decido conduzir meu trabalho, tornando-o mais significativo tanto para mim quanto para meus alunos.

Minha experiência como aluna do mestrado ProEF foi transformadora. Após muitos anos engessada na rotina escolar, já não lia nem estudava sobre a prática pedagógica. Cursar o mestrado devolveu-me o hábito de estudo que havia

abandonado, ampliando minha visão para inúmeras ideias que, por meio dos conteúdos das disciplinas, pude colocar em prática no exercício da docência, tornando minha prática pedagógica mais crítica, reflexiva e significativa.

Estar em contato com outros colegas que também buscam o aprimoramento profissional oportunizou ricas trocas de experiências, as quais contribuíram significativamente para o enriquecimento do meu trabalho. Nesse percurso, compreendi como a formação continuada de professores ainda é negligenciada e como ela se torna essencial se desejamos, de fato, implementar uma educação significativa.

Cabe ressaltar que as dificuldades enfrentadas pela grande maioria dos professores ao ingressarem em um curso de pós-graduação, especialmente em nível de mestrado, fazem com que muitos desistam antes mesmo de iniciarem esse processo. Nesse sentido, uma das principais dificuldades, em especial no estado de Goiás, onde atuo, diz respeito à concessão de licença para aprimoramento com dedicação à pós-graduação pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC). O processo é tão burocrático e restritivo que muitos professores têm recorrido à via judicial para garantir o cumprimento de seus direitos.

Entretanto, mesmo quando conseguem a licença — ainda que judicialmente — os professores enfrentam outra problemática: a perda da vaga na escola em que atuavam anteriormente, podendo ser remanejados para outras unidades ao retornarem. Essa condição me levou a não solicitar a licença, uma vez que, como já mencionei, trabalho há mais de 20 anos em uma escola localizada na mesma rua da minha casa, o que facilita significativamente as questões de deslocamento. Além disso, o afastamento por licença por aprimoramento causa uma perda salarial de cerca de 40% em gratificações que não são pagas durante a licença.

Considerando que atuo na rede estadual no período da tarde e na rede municipal no período da manhã, optei por solicitar a licença para aprimoramento junto à Prefeitura Municipal de Caldas Novas. Inicialmente, o pedido foi indeferido; no entanto, com o apoio da diretora da escola em que trabalho, foi possível reverter essa decisão e, conseqüentemente, obter a autorização da licença pelo período de dois anos. Sem dúvida, essa licença foi essencial para que eu pudesse me dedicar de forma mais consistente aos estudos e ao desenvolvimento da pesquisa científica.

Diante de todo esse percurso, reafirmo que cursar o mestrado foi uma experiência que transformou não apenas minha prática pedagógica, mas também a

forma como compreendo meu papel enquanto professora. Ao mesmo tempo em que reconheço todos os avanços e aprendizagens construídos ao longo dessa trajetória, também considero fundamental chamar atenção para as dificuldades que ainda permeiam o acesso e a permanência de professores da educação básica em cursos de pós-graduação. Acredito que é necessário avançar na construção de políticas que realmente garantam condições para que mais docentes possam se qualificar, sem que isso implique perdas ou inseguranças profissionais. Finalizo este relato com a convicção de que investir na formação continuada de professores é investir, de forma direta, na melhoria da educação e na construção de uma escola mais significativa para todos os envolvidos.

### **1.3 Aproximações com o tema e definição do problema e objetivos**

Desde o início do século XXI, a escola tem enfrentado múltiplos desafios relacionados à redefinição de seu papel junto aos estudantes e às suas famílias, o que tem contribuído para a intensificação de relações marcadas por conflitos no cotidiano escolar, interferindo de maneira significativa nos processos de ensino e aprendizagem.

Tal situação pode ser relacionada a diversos agentes presentes na vida dos estudantes fora do contexto escolar, os quais têm influenciado para que as relações dentro da escola se tornem cada vez mais desafiadoras. Como exemplo, pode-se citar a questão do abandono familiar, não apenas no que se refere à relação da família com a escola, mas também no que diz respeito ao vínculo dos pais com os próprios filhos. Notícia divulgada pela Agência Brasil, em 2023, com base em pesquisa do Instituto Brasileiro de Economia da Fundação Getúlio Vargas referente ao ano de 2022, aponta que “11 milhões de mulheres criam sozinhas os filhos”. Essas mães precisam arcar com todas as despesas de suas casas, tendo que trabalhar fora e, em muitos casos, deixar seus filhos sozinhos no período em que não estão na escola. Além disso, muitas não conseguem liberação em seus trabalhos para acompanhar os filhos nas unidades escolares quando são chamadas, o que acaba deixando essas crianças e adolescentes, ainda que sem intenção, desprotegidos e sem supervisão quanto ao seu comportamento escolar. Essa sobrecarga de responsabilidades assumida pelas mães solo pode enfraquecer os vínculos familiares, especialmente no período da

adolescência, uma vez que resta pouco tempo para que a família esteja reunida, estabelecendo diálogo e fortalecendo seus laços.

Outro fator preocupante refere-se ao crescente número de adolescentes que iniciam sua vida sexual precocemente e acabam enfrentando a gravidez sem condições financeiras e psicológicas adequadas para cuidar de uma criança. Conforme noticiado no site da Biblioteca Virtual em Saúde do Ministério da Saúde, a gravidez na adolescência tende a ser maior entre pessoas com menor escolaridade ou baixo nível socioeconômico. De acordo com estudo divulgado pelo Ministério da Saúde em 2020, cerca de 380 mil partos foram de mães com até 19 anos de idade, correspondendo a 14% de todos os nascimentos no Brasil naquele ano (2020). Esse fator contribui significativamente para o abandono escolar e/ou para a defasagem idade/série, uma vez que muitos adolescentes interrompem os estudos para cuidar de seus filhos e, quando retornam, encontram-se em situação de distorção escolar.

Trata-se de problemas sociais graves que reverberam na crescente deterioração da relação da escola com os sujeitos que a constituem, em especial os alunos. Essa deterioração também pode ser evidenciada pela crise de valores vivenciada pela sociedade contemporânea, a qual contribui para os problemas de relacionamento entre alunos, famílias e escola. Darido et al. (2020, p. 113) argumentam que “parece existir na atualidade uma carência de referências sociais que inspirem valores fundamentais para uma convivência respeitosa, justa e solidária”.

Hall (2006) aprofunda essa discussão ao tratar da crise de identidade, argumentando que o sujeito moderno, antes visto como unificado, encontra-se em processo de fragmentação e descentramento:

A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (Hall, 2006, p. 7).

Henning (2022) investiga a função da escola em uma realidade marcada pela instabilidade e pela constante transformação das estruturas sociais, dos valores e das relações humanas, acrescentando ainda o avanço da tecnologia, a qual ainda é pouco explorada pela instituição escolar. Para a autora,

[...] tais questões batem às portas das instituições escolares exigindo uma atualização das práticas dos professores e revisões dos conteúdos, devendo estes estar compatíveis com os anseios manifestos pelos aprendizes. (Henning, 2022, p. 108)

Diante de tantos impasses presentes nessa realidade social, observa-se um desdobramento preocupante no interior da escola: a falta de interesse dos alunos em relação não apenas à instituição escolar, mas também ao seu próprio futuro enquanto sujeitos inseridos na sociedade. O abandono escolar pode ser confirmado pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNADC (2023), que revela que o segundo maior motivo apontado pelos entrevistados para justificar o abandono escolar é a falta de interesse. Segundo essa pesquisa, realizada com pessoas de 14 a 29 anos com nível de instrução inferior ao ensino médio completo, em 2019 cerca de 28% dos entrevistados afirmaram não ter interesse em estudar. Em 2023, esse percentual caiu para 23%, mas ainda assim permanece como um fator preocupante no contexto educacional brasileiro.

Carrano (2008) ainda acrescenta que, para além das dificuldades relacionadas ao acesso e à permanência na escola, os jovens convivem com a realidade de instituições públicas que se orientam, em grande parte, pela centralidade dos conteúdos curriculares formais, muitas vezes percebidos como pouco significativos pelos próprios estudantes. Neste sentido,

[...] as escolas têm se apresentado como instituições pouco abertas para a criação de espaços e situações que favoreçam experiências de sociabilidade, solidariedade, debates públicos e atividades culturais e formativas de natureza curricular ou extra-escolar (Carrano, 2008, p. 197).

Muitos são os desafios sociais presentes no ambiente escolar, conforme relata Da Silva (2014), tais como preconceito, discriminação, desobediência, intolerância, evasão escolar, violência escolar e bullying, entre outras. O uso e o tráfico de drogas também configuram um agravante que afeta profundamente a vida dos estudantes, comprometendo sua saúde física e mental, bem como seus relacionamentos interpessoais.

Nesse contexto, aos profissionais da educação cabe o papel de ensinar os conteúdos propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Contudo, para atender melhor seus alunos, esses profissionais acabam indo além de suas atribuições formais, exercendo funções que se aproximam das de enfermeiros,

psicólogos e assistentes sociais, entre outras. A escola passa, assim, a assumir responsabilidades que não são cumpridas pela família, sobrecarregando professores e demais profissionais da equipe escolar, na tentativa de garantir um processo de ensino-aprendizagem significativo.

Segundo Carrara (2016), a escola assume funções que vão além do ensino de conteúdos, uma vez que é nesse espaço que muitos laços afetivos são construídos entre alunos e professores, os quais são fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem. Nesse sentido, “a carência afetiva e social das crianças obriga o corpo docente a oferecer mais do que a legislação delega à escola” (Carrara, 2016, p. 6).

Embora a função principal do professor seja garantir o ensino dos conteúdos, enquanto ser humano torna-se difícil não se envolver com essas questões tão presentes no cotidiano escolar. Ainda que a presente pesquisa tenha como principal objeto de estudo os alunos, considera-se fundamental mencionar as condições de trabalho dos professores, uma vez que elas interferem diretamente no modo como exercem suas funções e, conseqüentemente, na forma como se relacionam com seus alunos. Tais condições de trabalho se apresentam inseridas em um modelo atual de escola governada por políticas neoliberais, baseadas na valorização da eficiência, da produtividade e da competitividade. Nesse contexto, os professores encontram-se esgotados com excesso de demandas, o que reverbera na sua saúde mental e nos relacionamentos com os alunos.

Freitas (2018) afirma que a escola vem passando por uma reforma empresarial que visa a privatizar e mercantilizar a educação pública por meio de ações que alinham currículo, ensino e avaliação, com o objetivo de mensurar a educação e responsabilizar escolas e professores pelos resultados obtidos:

[...] eliminando a diversidade e deixa-se pouco espaço para que a escola ou o magistério criem, sendo sufocados por assessorias, testes, plataformas de ensino online e manuais igualmente desenvolvidos e padronizados a partir das bases nacionais comuns (Freitas, 2019, p. 81).

Dentro desse contexto, o governo estadual de Goiás tem promovido, nos últimos anos, uma padronização do ensino por meio da adoção de um calendário único para avaliações e eventos. As escolas passaram a funcionar de acordo com essa programação estadual, cujo principal objetivo é preparar os alunos para alcançar as metas estabelecidas nas avaliações externas. A rotina das escolas estaduais

passou, assim, a girar em torno desse propósito, restando poucas oportunidades para a valorização cultural da comunidade escolar. Os alunos passaram a ser vistos como “clientes” de uma “empresa” chamada escola, não havendo espaço para reconhecê-los como sujeitos carregados de experiências que poderiam servir de base para um ensino realmente transformador.

Oliveira (2007) chama a atenção para o caráter contraditório desse contexto, no qual se discursa amplamente sobre diversidade e tolerância, mas, ao mesmo tempo, as políticas educacionais tendem a padronizar currículos e práticas pedagógicas:

[...] desenvolvendo propostas fechadas em generalizações fundamentadas no pensamento cientificista que restringe o conhecimento àquilo que, supostamente, é universal e formalmente explicitado e desenvolvido, num claro descompromisso com as aprendizagens cotidianas e experiências de vida de educandos e professores (Oliveira, 2007, p. 49).

Nesse cenário, os alunos afirmam desejar ter voz e serem ouvidos em relação ao que pensam sobre a escola. No entanto, as exigências relacionadas ao cumprimento de prazos e metas acabam impedindo esse diálogo, tornando a relação dos estudantes com a instituição escolar cada vez mais problemática e fragilizando o sentimento de pertencimento. Essa ausência de diálogo contribui para o aumento dos conflitos e do desinteresse pelas aulas.

Para Moreira e Candau (2003), a contribuição da escola não se restringe ao saber científico, mas relaciona-se também à cultura, elemento fundamental para o conhecimento da história, da ideologia e das formas de existência de diferentes grupos sociais, favorecendo o respeito às diferenças e a superação de preconceitos.

Diante do exposto, faz-se necessária uma reflexão sobre o papel da escola frente às múltiplas experiências vividas pelos sujeitos que a compõem, especialmente os alunos. Da Silva (2014) destaca que a escola é uma instituição social de extrema relevância, pois, além de preparar intelectual e moralmente os alunos, possibilita sua inserção social. No entanto, essa instituição enfrenta inúmeros desafios que comprometem o cumprimento de seu papel e exigem um olhar atento da sociedade.

Candau (2011) afirma que as questões da diferença e da desigualdade constituem uma relação complexa, que assume diferentes configurações em cada realidade social. Russo e Araújo (2009) evidenciam, em seus estudos, a angústia de professores diante das dificuldades impostas pela tendência padronizadora das

escolas, que vão desde o número excessivo de alunos por sala até a precariedade da infraestrutura. Candau (2021) complementa ao afirmar que as diferenças estão cada vez mais explícitas e desafiam as práticas educativas, sobretudo para professores com mais tempo de serviço, que enfrentam dificuldades no uso das tecnologias, o que pode gerar distanciamento na relação com os alunos.

Esse conjunto de fatores culmina em uma realidade educacional marcada por escolas com estruturas precárias, alunos desinteressados e professores exaustos, que encontram dificuldades para desenvolver um trabalho relevante. Nesse contexto, muitos estudantes não veem na escola um espaço com o qual se identifiquem ou que faça sentido em suas trajetórias para além dos muros escolares.

Esse distanciamento contribui para o aumento da indisciplina e do afastamento dos alunos das aulas de Educação Física, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental. Tais acontecimentos reforçam o sentimento de não pertencimento, uma vez que a escola não reconhece os alunos em suas singularidades nem cria espaços para que possam expressá-las. Dayrell (1996) destaca que

[...] os alunos que chegam à escola são sujeitos socioculturais, com um saber, uma cultura e com um projeto, mais amplo ou mais restrito, mas sempre existente, fruto das experiências vivenciadas dentro do campo de possibilidades de cada um. A escola é parte do projeto dos alunos (Dayrell, 1996, p. 9).

Quando a escola deixa de reconhecer os estudantes como sujeitos socioculturais e não cria espaços para a valorização de seus saberes, abre-se margem para problemas como indisciplina, fragilidade nas relações interpessoais e enfraquecimento do vínculo com a instituição. Nesse contexto, a permanência do estudante tende a assumir um caráter meramente obrigatório, comprometendo o potencial formativo da escola.

Villela e Archangelo (2013) ressaltam que o fracasso da escola em promover o pertencimento pode gerar diferentes grupos de alunos, conforme descrito a seguir:

[...] quando as instituições escolares falham em criar o pertencimento, possivelmente os alunos e alunas entendam a escola como um espaço seguro para acolher e ajudar em seus problemas e dificuldades e podem gerar três grupos de alunos/alunas. O primeiro deles são os que não têm interesse nenhum na escola e se afastam dela, pois a falta da experiência do pertencimento apagou o desejo de estarem naquele espaço. O segundo grupo é formado por aqueles e aquelas que até frequentam a escola, porém sem assiduidade; são os que encontramos nos arredores da escola, e o terceiro grupo é formado por aqueles e aquelas que frequentam a escola, mas

que em grande parte do tempo incomodam os professores, colegas e funcionários e importunam o andamento da aula, pois embora não reconheçam a escola como um espaço seu, eles ainda desejam fazer parte da escola, mesmo que dessa forma inadequada, conseguindo das pessoas a paciência e a indiferença. (Villela; Archangelo, 2013, p. 44).

Além disso, a Educação Física também enfrenta desafios importantes, especialmente após a implementação da BNCC, que ampliou seus conteúdos para além do esporte, incorporando práticas como dança, ginástica, lutas, brincadeiras e jogos. Apesar dessa ampliação, muitos professores não se sentem preparados para trabalhar esses conteúdos, sobretudo em razão da falta de tempo para estudo e planejamento, decorrente da jornada exaustiva de trabalho.

No estado de Goiás, as condições de trabalho docente têm evidenciado um cenário de intensificação que incide diretamente sobre as possibilidades de formação continuada. A ampliação do número de aulas para cumprimento da carga horária, somada às múltiplas demandas burocráticas, como correções de avaliações externas e elaboração de relatórios, tem produzido uma rotina exaustiva que ultrapassa o tempo formal de trabalho em sala de aula. Nesse contexto, embora se exija dos professores a realização periódica de cursos, frequentemente como condição para acesso a gratificações, não há a garantia de tempos institucionais destinados a essa formação, o que desloca essa responsabilidade para o âmbito pessoal. Tal dinâmica reforça uma lógica em que a formação continuada, ao invés de se constituir como espaço de valorização, passa a ser vivida como sobrecarga.

É nesse contexto de tensões entre orientações institucionais e práticas vividas que se coloca a necessidade de deslocar o olhar para a escola. Nesse sentido, torna-se necessário compreendê-la não como uma estrutura rígida e normativa, mas como um espaço vivo, atravessado por práticas, relações e significados produzidos cotidianamente pelos sujeitos que a habitam. Assim, a função social da escola não pode ser reduzida à transmissão de conteúdos ou à reprodução de normas sociais, sendo antes entendida como um espaço de produção, circulação e compartilhamento de saberes.

Nessa direção, torna-se importante compreender a cultura não apenas como um conjunto de conteúdos ou tradições a serem transmitidos pela escola, mas como algo que se produz nas práticas cotidianas dos sujeitos. A partir de Certeau (2014), a cultura é entendida como o resultado de ações, usos e invenções dos indivíduos em seu cotidiano, isto é, como aquilo que se constitui nas maneiras pelas quais os sujeitos

se apropriam, reinterpretam e ressignificam os produtos e normas que lhes são impostos. Como afirma o autor, “é preciso interessar-se não pelos produtos culturais oferecidos no mercado de bens, mas pelas operações de seus usuários” (CERTEAU, 2014, p. 13).

Nessa perspectiva, mesmo inseridos em estruturas institucionais que organizam e normatizam a vida social, os sujeitos produzem “táticas”, isto é, modos de fazer que lhes permitem negociar, reinventar e, por vezes, subverter as lógicas estabelecidas. Tais táticas expressam, segundo Certeau (2014), as maneiras pelas quais os indivíduos operam desvios no interior das normas, marcando socialmente suas práticas e produzindo sentidos próprios no cotidiano.

Ao considerar a escola como um espaço atravessado por múltiplas culturas, torna-se fundamental promover o diálogo com as diversidades culturais presentes no cotidiano dos alunos. Conforme argumentam Moreira e Candau (2003), a valorização das diferenças culturais constitui elemento central para a construção de práticas educativas mais inclusivas e significativas. Nessa direção, ao reconhecer os estudantes como sujeitos socioculturais, conforme Dayrell (1996), ampliam-se as possibilidades de fortalecimento da autoestima e do sentimento de pertencimento à escola. Tal perspectiva dialoga ainda com as contribuições de Hall (2006), ao evidenciar que a construção das identidades está diretamente relacionada aos processos de reconhecimento e representação. É nesse sentido que se encaminha este estudo.

#### **1.4 Questão norteadora**

Diante desse conjunto de reflexões, evidencia-se a complexidade do contexto escolar contemporâneo, marcado por tensões sociais, fragilização de vínculos e desafios relacionados ao reconhecimento dos alunos como sujeitos ativos no processo educativo. Ao mesmo tempo, ao compreender a cultura como produção cotidiana, conforme a perspectiva de Certeau (2014), reforça-se a necessidade de considerar as experiências, práticas e sentidos construídos pelos estudantes no interior da escola, especialmente nas aulas de Educação Física. Nesse cenário, a questão norteadora da nossa pesquisa é: como as práticas pedagógicas da Educação Física que reconhecem e valorizam as culturas dos/as alunos/as podem influenciar a

redução de conflitos e contribuir para a integração e a participação ativa dos alunos na vida escolar? É a partir dessa problematização que se delineiam os objetivos desta pesquisa.

### **1.5 Objetivo principal**

Investigar como as práticas pedagógicas da Educação Física que reconhecem e valorizam as culturas dos/as alunos/as podem influenciar a redução de conflitos e contribuir para a integração e a participação ativa dos alunos na vida escolar.

### **1.6 Objetivos específicos**

- a) Identificar as percepções dos alunos sobre o papel da Educação Física na melhoria do ambiente escolar;
- b) Desenvolver e implementar um plano de ação da Educação Física que incentive a participação conjunta de alunos;
- c) Avaliar como a valorização das culturas dos alunos nas aulas de Educação Física contribui para um ambiente escolar mais inclusivo e propício à socialização.

Para a elaboração desta dissertação, decidimos organizá-la em três capítulos. No primeiro capítulo fizemos uma revisão de literatura que nos conduziu durante a definição de nossos objetivos da pesquisa e em seguida abordamos os estudos com o cotidiano que fundamentam teoricamente nossa pesquisa e o que entendemos sobre cultura, principalmente a partir das contribuições de Michael de Certeau.

No segundo capítulo, apresentamos o contexto da nossa pesquisa, incluindo os procedimentos metodológicos adotados bem como os caminhos que percorremos durante a realização da pesquisa.

O terceiro capítulo traz uma análise dos dados levantados considerando nossa base teórica e apresenta os apontamentos identificados conforme o problema e os objetivos da pesquisa.

Por último, encerramos nosso trabalho, em nossas considerações finais, com uma retomada do percurso da pesquisa, destacando o que foi possível compreender e indicando possíveis caminhos a partir da investigação.

Além disso, esta pesquisa resultou na elaboração de um recurso educacional em formato de e-book, concebido com o objetivo de contribuir para a prática docente e para o enfrentamento dos desafios identificados no cotidiano escolar. O material será socializado, em momento oportuno, com a equipe escolar da instituição participante da pesquisa, como forma de devolutiva e de fortalecimento do diálogo entre a investigação realizada e a prática pedagógica.

## **2. EDUCAÇÃO FÍSICA E CULTURA ESCOLAR: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS**

Após refletirmos sobre as inquietações levantadas em nosso cotidiano escolar, que nos levaram à definição do problema de pesquisa, do objetivo geral e dos objetivos específicos, partimos para a análise da produção acadêmica, buscando compreender o que tem sido produzido acerca das questões que norteiam este trabalho.

Assim, este capítulo apresenta uma revisão da literatura sobre conflitos e pertencimento escolar. Em seguida, discutimos os Estudos com o Cotidiano, tomando como principal referência a obra de Michel de Certeau e dialogando com outros autores que, inspirados em suas contribuições, desenvolvem pesquisas sobre o cotidiano escolar.

### **2.1 Realidades da Educação Física nas escolas: diálogo com a produção acadêmica**

Para investigar e compreender como as práticas pedagógicas da Educação Física que reconhecem e valorizam as culturas dos/as alunos/as podem influenciar a redução de conflitos e contribuir para a integração e a participação ativa dos alunos na vida escolar, foram buscadas, na revisão de literatura, produções acadêmicas das áreas da Educação Física e da Educação que discutem aspectos centrais para este estudo, tais como os conflitos escolares, o senso de pertencimento, a cultura dos estudantes e sua relação com a escola.

No que se refere aos conflitos no ambiente escolar, estudos como o de Goularte et al. (2019) evidenciam que fenômenos como o tráfico de drogas, a exclusão social e outras formas de violência atravessam o cotidiano das escolas, influenciando diretamente as relações e as práticas pedagógicas. Ao analisarem essas manifestações, os autores destacam a necessidade de um olhar diferenciado sobre a

violência que adentra o espaço escolar, no sentido de construir intervenções pedagógicas que dialoguem com as realidades dos alunos.

Entretanto, embora se reconheça a importância de práticas pedagógicas sensíveis às realidades dos estudantes, a literatura aponta lacunas significativas na formação docente para lidar com essas questões. Nesse sentido, Lucas (2024), ao realizar uma pesquisa bibliográfica sobre a produção científica brasileira acerca da violência nas aulas de Educação Física escolar, evidencia a escassez de discussões sobre o tema nos cursos de formação de professores, ressaltando “[...]a importância de considerar as particularidades culturais dos alunos para prevenir situações de violência[...]” (Lucas, 2024, p.21).

Essa lacuna formativa se articula às transformações históricas no papel do professor, que passa a assumir funções cada vez mais complexas no interior da escola. Conforme discutem Lopes e Gasparim (2003), a atuação docente deixou de se restringir à transmissão de conhecimentos, incorporando demandas relacionadas à mediação de conflitos. No entanto, os próprios autores destacam que essa ampliação de funções não foi acompanhada de uma formação adequada, o que contribui para a intensificação das dificuldades enfrentadas na prática pedagógica.

Além disso, Lopes e Gasparim (2003) chamam a atenção para o fato de que, embora as agressões físicas sejam mais visíveis, predominam nas escolas as chamadas “pequenas violências”, como o desrespeito e as agressões verbais, que deterioram a relação professor-aluno e comprometem o processo de aprendizagem. Essa análise é aprofundada por Tavares e Rodrigues (2023), ao relacionarem essas dificuldades às condições de trabalho docente, relacionadas

[...] à crescente perda de sua autonomia, às péssimas condições de trabalho as quais são submetidos, à precariedade dos salários ofertados, à falta de incentivo à formação continuada, à responsabilização pelo fracasso escolar, às agressões psicológicas e físicas, à perseguição ideológica, entre outras (Tavares; Rodrigues, 2023, p.4).

Nesse contexto, a sobrecarga de funções e as condições adversas de trabalho contribuem para o enfraquecimento das relações entre professores e alunos, podendo gerar situações de conflito recorrentes no cotidiano escolar. Tal cenário é sintetizado por Lopes e Gasparim (2003), ao afirmarem que:

A intensificação dos conflitos, próprios dessa relação, acaba por gerar uma espécie de “guerra” não declarada, onde tem-se apenas perdedores: os professores, pelo estresse físico e psíquico a que estão submetidos, e os alunos, por terem à sua frente mais um obstáculo na produção de seu conhecimento, imprescindível para o exercício da cidadania (Gasparim; Lopes, 2003, p. 295).

Diante desse quadro, compreender os conflitos escolares exige ampliar o olhar para além das relações imediatas, incorporando a dimensão cultural e as características dos sujeitos que compõem o espaço escolar. Nessa direção, Dayrell (2003) compreende a juventude como uma construção histórica e cultural, afirmando que ela deve ser entendida “como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social” (Dayrell, 2003, p.42).

Em diálogo com essa perspectiva, é possível considerar que as experiências juvenis no contexto escolar não se apresentam de forma homogênea, mas são atravessadas por diferentes modos de viver, participar e atribuir sentidos à escola.

Em diálogo com essa perspectiva, Sposito (1999) ressalta a necessidade de compreender a juventude no plural — “juventudes” — reconhecendo a diversidade de trajetórias e experiências que marcam esse período da vida. A autora destaca ainda que a relação entre juventude e escola, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, exige que a instituição vá além da preparação para o trabalho, tornando-se um espaço que “ultrapasse as necessidades de habilitação para o trabalho e incidam sobre a formação das necessidades culturais, da subjetividade e da participação na esfera público-política” (Sposito, 1999, p.11). Nessa direção, torna-se pertinente refletir sobre as múltiplas formas pelas quais os estudantes vivenciam o cotidiano escolar, bem como sobre as possibilidades de a escola e, em particular, a Educação Física, contribuir para a produção de sentidos, a construção de subjetividades e a ampliação das formas de participação no espaço escolar.

Assim, ao reconhecer a pluralidade das juventudes e suas experiências, torna-se possível compreender de forma mais aprofundada como os alunos se relacionam com a escola e como os conflitos emergem nesse contexto.

Nessa perspectiva, o sentimento de pertencimento escolar assume papel central na análise. Bonfim (2025) compreende o pertencimento “como a motivação dos indivíduos em procurar e manter laços sociais profundos, positivos e recompensadores” (Bonfim, 2025, p. 25). Essa concepção aproxima-se da ideia de

escola significativa apresentada por Vilela e Archangelo (2013), para quem a instituição escolar deve se constituir como um espaço em que “o aluno se sente acolhido, reconhecido e pertencendo ao grupo escola e na qual ele se realiza pelo que aprende e pelas relações interpessoais que estabelece” (Vilela; Archangelo, 2012, p. 21).

No entanto, o pertencimento não se constrói apenas nas relações interpessoais, mas também nas práticas pedagógicas e nas escolhas curriculares. Nesse sentido, Neira (2007) defende que o reconhecimento das culturas dos alunos no currículo escolar cria

Condições para que as diferentes heranças culturais tenham seu espaço no currículo da escola, ou seja, a efetivação da justiça curricular, visando promover atitudes de respeito e combater estereótipos e preconceitos contra as minorias (Neira, 2007, p.175).

Essa discussão é aprofundada por Oliveira e Daólio (2010), que defendem uma perspectiva intercultural na Educação Física, na qual o diálogo entre diferentes culturas é central para o processo educativo. Para os autores,

[...] existem diferenças e que estas, necessariamente, devem compor o quadro de aprendizagem do educando, proporcionando o contato com o ‘outro’, com o ‘diferente’ e que com ele estabeleça um diálogo profícuo e mútuo, no qual as possibilidades não se encerram a partir de uma única visão (Oliveira; Daólio, 2010, p. 162).

Nessa mesma direção, Neira e Nunes (2011) compreendem o currículo da Educação Física como um campo de disputa cultural, no qual diferentes concepções de corpo, movimento e cultura se confrontam, evidenciando a necessidade de superar a homogeneização dos conteúdos escolares.

Complementando esse debate, Candau (2011) destaca a importância de trabalhar as diferenças no contexto escolar, ressaltando que a dimensão cultural é fundamental para a construção de práticas educativas mais significativas.

No âmbito das práticas pedagógicas, Zandomínegue e Mello (2019) demonstram que o uso das culturas populares, aliado à valorização do diálogo e da autonomia dos alunos, contribui para o fortalecimento do sentimento de pertencimento. Em consonância, Oliveira Junior e Neira (2020) indicam que a

valorização das culturas nas aulas de Educação Física favorece a inclusão, a participação e a desconstrução de discursos preconceituosos.

Silva Junior e Nunes (2023) aprofundam essa discussão ao apontar a ressignificação como um procedimento metodológico que possibilite que os alunos reflitam sobre suas ações e reformulem novas maneiras de realizar essas práticas. Essa compreensão está ancorada em uma concepção ampliada de cultura no campo da Educação Física. Daólio (2004) afirma que

[...] cultura é o principal conceito para a educação física, porque todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, desde os primórdios da evolução até hoje, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos (Daólio, 2004, p.9).

Essa perspectiva foi consolidada a partir do movimento renovador da Educação Física, que passou a questionar abordagens centradas exclusivamente nos aspectos biológicos. Ao propor a noção de uma “educação física da desordem”, Daólio (2004) defende uma prática pedagógica que reconheça a diversidade e a historicidade dos sujeitos, ao afirmar que:

Enfim, a educação física da desordem não se preocuparia em controlar ou domesticar objetivamente elementos como o indivíduo, o tempo, o espaço, a história, o corpo, o movimento, a sociedade, o desenvolvimento individual ou social, a cognição, a emoção, os conteúdos escolares, o esporte etc. A educação física da desordem pretenderia atuar sobre o ser humano no que concerne às suas manifestações corporais eminentemente culturais, respeitando e assumindo que a dinâmica cultural é simbólica e, por isso mesmo, variável, e que a mediação necessária para essa intervenção é, necessariamente, intersubjetiva (Daolio, 2004, p.42).

Dessa forma, a análise das produções acadêmicas demonstra que a Educação Física escolar ocupa um papel estratégico na construção de ambientes educativos mais inclusivos, participativos e menos conflituosos. Os estudos revisados indicam que muitos dos conflitos presentes nas escolas estão relacionados à dificuldade de reconhecimento das experiências socioculturais dos alunos e às limitações na formação docente para lidar com essas dimensões.

Ao mesmo tempo, apontam que práticas pedagógicas que dialogam com as culturas dos estudantes podem favorecer o fortalecimento do sentimento de pertencimento, ampliar a participação e contribuir para a melhoria das relações no

ambiente escolar. É a partir dessas reflexões que se justifica o aprofundamento da presente investigação.

À vista das discussões apresentadas, observa-se que a literatura destaca a importância da valorização das culturas dos estudantes, do fortalecimento do pertencimento e da construção de práticas pedagógicas mais significativas no ambiente escolar. No entanto, compreender essas questões exige um olhar mais atento às dinâmicas concretas em que elas se manifestam no cotidiano da escola.

Nesse sentido, a presente pesquisa busca aprofundar essa análise a partir de um referencial que permita compreender as experiências, práticas e relações construídas no dia a dia escolar, encontrando nos Estudos com o cotidiano, especialmente nas contribuições de Michel de Certeau, um caminho teórico para orientar essa investigação do qual falaremos de forma mais aprofundada a seguir.

## **2.2 Estudos com o Cotidiano**

Diante da complexidade que caracteriza o contexto escolar contemporâneo, a revisão de literatura realizada aponta para um consenso entre os estudos no sentido de que a valorização das culturas dos estudantes contribui para o aumento de sua participação e, conseqüentemente, para a melhoria do ambiente escolar.

Consideramos, nesta pesquisa, que o termo cultura não deve ser compreendido como um conjunto fixo de tradições, costumes ou repertórios previamente definidos. Ao contrário, à luz de Certeau (2014), a cultura é entendida como um conjunto de práticas cotidianas por meio das quais os sujeitos se apropriam, reinterpretam e ressignificam as normas e os produtos que lhes são socialmente impostos. Nessa perspectiva, a partir da revisão de literatura, evidenciamos que a valorização dos modos de pensar e agir dos alunos, assim como daquilo que consideram significativo em suas vidas, favorece a construção de relações mais harmoniosas nas aulas de Educação Física e nos demais espaços da escola. Com base nessa compreensão, esta pesquisa propõe-se a investigar tais possibilidades no contexto específico de atuação profissional da pesquisadora.

Encontramos nos Estudos com o cotidiano a base teórica que fundamenta a realização desta pesquisa. Trata-se de uma abordagem que se concentra nas práticas, saberes e experiências da vida diária das pessoas, buscando mergulhar na

complexidade e na dinâmica do cotidiano para captar o imprevisível, o diverso e o singular, tendo como principal expoente o pensador francês Michel de Certeau. Os Estudos com o cotidiano propõem-se a compreender as dinâmicas das práticas e interações da vida comum das pessoas, voltando seu olhar para o “[...] ao homem ordinário. Herói comum. Personagem disseminada [...]” (Certeau, 2014, p.55).

Esse homem comum observado por Certeau não é apenas mais um elemento na engrenagem do sistema social, mas um importante produtor de cultura. Segundo o autor, “o enfoque da cultura começa quando o homem ordinário se torna o narrador, quando define o lugar (comum) do discurso e do espaço (anônimo) de seu desenvolvimento” (Certeau, 2014, p. 61). Nesse sentido, cultura, na perspectiva de Certeau (2014), refere-se às práticas ordinárias por meio das quais os sujeitos produzem sentidos no cotidiano, não estando localizada nos objetos em si, mas nos usos que deles fazem os indivíduos.

Assim, os Estudos com o cotidiano não se concentram em diferenciar “cultura popular” de “cultura erudita”, rompendo com uma visão classificatória e hierarquizante historicamente influenciada por relações de poder. O que mais interessa a essa perspectiva são “[...] as operações e os usos individuais, suas ligações e as trajetórias variáveis dos praticantes” (Certeau, 2014, p.15). Desse modo, os Estudos com o cotidiano dirigem seu olhar para as práticas do dia a dia, buscando compreender a criatividade e as astúcias empregadas pelos indivíduos em suas ações cotidianas. Em uma sociedade organizada a partir da definição de lugares, papéis e produtos de consumo, Certeau (2014) evidencia esse homem comum cujo “[...] cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (Certeau, 2014, p.38).

Conforme Certeau (2014), em uma sociedade na qual as estruturas de poder buscam determinar o uso dos produtos, o homem comum atua no interior dessas estruturas produzindo conhecimentos e culturas de maneiras significativas e, muitas vezes, discretas. A cultura emerge, então, do que o autor denomina “artes de fazer”, isto é, do conjunto de práticas inventivas por meio das quais os sujeitos se apropriam do que lhes é dado, reinterpretando e atribuindo novos sentidos às normas e aos produtos instituídos.

Para explicar essas dinâmicas presentes nas práticas cotidianas, Certeau estabelece duas categorias: estratégias e táticas. As estratégias correspondem às normas e ações determinadas pelas instituições e pelos grupos que detêm o poder, com o objetivo de organizar, gerir e controlar os espaços e as práticas sociais,

baseando-se em uma lógica de previsibilidade. Já as táticas são mobilizadas pelos sujeitos ordinários no cotidiano, constituindo ações criativas, situadas e muitas vezes improvisadas, que operam no interior dessas estruturas, permitindo transpor, recriar e ressignificar normas. Importa destacar que essas táticas não se configuram necessariamente como formas explícitas de resistência, mas como modos de uso que podem tanto desviar quanto, em certa medida, reproduzir a ordem estabelecida.

Certeau (2014) compreende, portanto, a cultura como uma “arte de fazer”, isto é, como uma forma criativa de transformar aquilo que é normatizado pela sociedade em algo que tenha sentido e significado para o homem comum. A partir dessa perspectiva, abandona-se uma visão de cultura restrita às tradições de determinados grupos sociais, passando a compreendê-la como resultado do uso e da recriação, pelos sujeitos, dos produtos oferecidos por uma ordem de poder dominante:

Na realidade, diante de uma produção racionalizada, expansionista, centralizada, espetacular e barulhenta, posta-se uma produção de tipo totalmente inverso, qualificada como “consumo”, que tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas “piratarías”, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma quase invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios (onde teria seu lugar?), mas por uma arte de utilizar aqueles que lhe são impostos (Certeau, 2014, p. 89).

Certeau (2014) aborda esses conceitos a partir de ações simples do cotidiano, como o falar, o caminhar e o cozinhar. Um dos exemplos apresentados pelo autor refere-se ao ato de caminhar. Embora a estrutura social estabeleça trajetos determinados a serem percorridos, por meio da criação de táticas, as pessoas acabam elaborando seus próprios caminhos, como os atalhos que encurtam o percurso e facilitam a chegada a determinado lugar.

Outro exemplo utilizado por Certeau (2014) refere-se aos provérbios, criados como “fórmulas” da ordem estabelecida, mas que, ao serem ressignificados por meio do uso em contextos específicos, da entonação, do humor e da transmissão oral, passam a ser utilizados também para criticar essa mesma ordem: “[...] uma maneira de falar essa linguagem recebida a transforma em um canto de resistência, sem que essa metamorfose interna comprometa a sinceridade pode ser acreditada [...]” (Certeau, 2014, p. 74).

Consideramos que os Estudos com o cotidiano, sob a ótica de Certeau (2014), dialogam diretamente com a pesquisa que será realizada em nossa realidade escolar.

Trata-se de um ambiente composto por sujeitos ordinários, muitas vezes atravessados por processos de marginalização e por políticas que desconsideram suas singularidades. Esse mesmo sistema tem, a cada ano, intensificado a padronização dos elementos que constituem a rotina escolar, reduzindo os espaços de expressão das práticas cotidianas dos estudantes.

Em uma realidade em que as estratégias do sistema buscam controlar e quantificar os alunos por meio de índices avaliativos que nem sempre contemplam a complexidade do cotidiano escolar, evidenciamos os desafios e as múltiplas táticas mobilizadas pelos sujeitos para atribuir sentido à experiência escolar. Nesse contexto, o cotidiano escolar pode ser compreendido como um espaço privilegiado de produção cultural, no qual os estudantes não apenas reproduzem normas, mas as reinterpretam continuamente.

Dessa forma, a partir das contribuições de Certeau (2014), buscamos compreender o cotidiano escolar como um espaço de produção cultural, observando e analisando as táticas por meio das quais os sujeitos se apropriam das estratégias institucionais e produzem sentidos próprios para suas experiências. Assim, o conceito de cultura que orienta esta pesquisa ultrapassa a ideia de práticas ancestrais ou regionais, passando a referir-se às maneiras como os estudantes utilizam, reinterpretam e ressignificam aquilo que lhes é proposto no contexto escolar.

Historicamente, as pesquisas no âmbito escolar que buscam compreender o cotidiano e sua relação com a cultura têm crescido no Brasil, apresentando contribuições relevantes para a reflexão sobre o que se faz na escola e sobre como esse “fazer” pode tornar-se mais amplo e significativo a partir da participação dos sujeitos que a compõem.

Nessa direção, Ferraço, Soares e Alves (2018) abordam o cotidiano para se referir à vida diária dos sujeitos que, ao mesmo tempo, são criadores e produtos desse cotidiano, tanto de forma singular quanto coletiva.

De maneira convergente, Alves (2003) busca compreender a riqueza e a complexidade do cotidiano escolar e seu papel na formação dos indivíduos e na produção cultural, argumentando que os acontecimentos culturais se manifestam nas práticas cotidianas da escola e que a tecnologia exerce influência na forma como o conhecimento é transmitido e compartilhado entre os sujeitos.

Por sua vez, Oliveira (2007) explora como a compreensão do mundo é influenciada pelas experiências e contextos cotidianos, argumentando que a visão de

cada indivíduo é parcial e limitada por fatores culturais e pessoais. A autora sugere que a pesquisa com o cotidiano constitui um caminho apropriado para compreender as dinâmicas e criações presentes nas escolas, valorizando práticas que promovam liberdade, autonomia e igualdade entre os sujeitos.

Portanto, à luz desses pressupostos, ao longo da pesquisa buscaremos aprofundar-nos nos Estudos com o cotidiano, de modo a responder à problemática apresentada e alcançar os objetivos propostos.

### **2.3 Caminhos da pesquisa: abordagem, métodos e procedimentos**

O percurso metodológico desta pesquisa foi construído com atenção voltada ao cotidiano escolar, buscando compreender como os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental percebem o papel da Educação Física na melhoria do ambiente escolar e na redução dos conflitos. Ao longo deste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos que nortearam o desenvolvimento da pesquisa, elaborados entrelaçados com o contexto investigado, com a literatura da área e com os objetivos que orientam a investigação.

Nesse sentido, este capítulo reúne os elementos que estruturaram a pesquisa — o delineamento metodológico, o contexto e os sujeitos participantes, os instrumentos de produção dos dados e as condições concretas em que o estudo foi realizado — explicitando os critérios que orientaram cada uma dessas escolhas e destacando de que modo o método se articula às questões investigadas e ao empenho de compreender o cotidiano escolar em sua complexidade.

### **2.4 Delineamento metodológico**

Diante das peculiaridades encontradas no ambiente educacional, entendemos que o presente estudo se aproxima dos princípios da pesquisa-ação. Essa abordagem possui uma fundamentação teórica consolidada nas ciências humanas e sociais, especialmente vinculada a correntes que valorizam a participação, a reflexão crítica e a transformação da realidade.

A escolha da pesquisa-ação como abordagem metodológica deste estudo decorre da necessidade de compreender e, simultaneamente, intervir nas dinâmicas cotidianas que atravessam as aulas de Educação Física e o ambiente escolar. A investigação parte do princípio defendido por Thiollent (2022) de que a pesquisa-ação constitui um processo que articula a produção de conhecimento à transformação da realidade, sempre em colaboração com os sujeitos envolvidos. Segundo Thiollent (2022), a pesquisa-ação é:

[...]um tipo de 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 pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2022, p.17).

A pesquisa-ação surge como uma alternativa à pesquisa convencional de cunho positivista, ao privilegiar o caráter argumentativo e dialógico entre pesquisadores e participantes, em detrimento de critérios lógico-formais e estatísticos rígidos. Trata-se de uma metodologia que apresenta um roteiro flexível para a concepção de investigações voltadas à transformação de situações reais.

Assim, Franco (2005) afirma que:

A pesquisa-ação, estruturada dentro de seus princípios geradores, é uma pesquisa eminentemente pedagógica [...] configurada como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática. (Franco, 2005, p.489)

Nesse sentido, nossa pesquisa nasce de demandas concretas do cotidiano escolar. Essa característica é central na pesquisa-ação, que não se estrutura a partir de problemas abstratos, mas de questões vivenciadas pelos sujeitos em sua prática diária. Dessa forma, a metodologia selecionada mostra-se adequada ao propósito de analisar situações reais, identificar tensões e desenvolver, em conjunto com os participantes, ações pedagógicas que possibilitem a reelaboração das relações e das práticas existentes.

Aliado a isso, na pesquisa-ação, os estudantes, participantes da pesquisa, não são compreendidos apenas como fornecedores de informações, mas como interlocutores que interpretam, questionam e produzem sentidos sobre suas próprias experiências na escola. Essa participação reforça o caráter democrático do método e

contribui para que a análise seja construída a partir da perspectiva de quem vivencia diretamente as situações que se pretende compreender e transformar.

Portanto, o percurso metodológico adotado contempla características da pesquisa-ação, tais como:

- a) Identificação e delimitação do problema:** o problema emerge no interior de um ambiente do qual fazemos parte, o que vai ao encontro dos princípios da pesquisa-ação, na qual o pesquisador se relaciona diretamente com o contexto e com o problema identificado. A partir das experiências e observações no cotidiano escolar, foi possível identificar desafios e, assim, delimitar um problema em relação ao qual buscamos levantar possíveis caminhos para sua superação.
- b) Planejamento e implementação de ações pedagógicas no contexto das aulas de Educação Física:** com base na identificação e delimitação do problema, planejamos e implementamos um plano de intervenção nas aulas de Educação Física, considerando a participação dos estudantes, sujeitos da pesquisa, em uma relação dialógica. Esse planejamento levou em conta suas experiências com os conteúdos propostos a partir da matriz curricular determinada pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás.
- c) Observação sistemática dos efeitos das ações e escuta dos sujeitos envolvidos no problema da pesquisa:** nesse momento, observamos as aulas desenvolvidas, buscando compreender modos de fazer, relações, tensões, improvisações e sentidos produzidos pelos sujeitos. Além disso, empenhamos em escutar atentamente os sujeitos da pesquisa, estudantes e integrantes da gestão escolar, garantindo que, de fato, participassem do processo investigativo.
- d) Reflexão sobre os resultados:** a partir de todo o material produzido durante a intervenção e das escutas dos sujeitos, buscamos compreender o espaço escolar como um território de práticas, táticas e interpretações que se entrecruzam, e refletir sobre como, a partir desse cruzamento, podem ser construídos caminhos para a melhoria das relações nesse espaço.

Optamos por esse método por envolver uma intervenção direta da pesquisadora, por meio das aulas de Educação Física, e a análise dessa intervenção a partir da observação e da coleta de dados, como entrevistas e observação participante. Conforme Thiollent (2022), a pesquisa-ação mostra-se particularmente eficaz em contextos educacionais, sociais e organizacionais, nos quais a intervenção prática se faz necessária para promover mudanças ou melhorias.

Na sequência, serão apresentadas as etapas específicas da pesquisa, com a descrição do contexto, dos participantes, dos instrumentos utilizados e dos procedimentos analíticos que sustentaram a investigação.

## **2.5 Contexto da pesquisa**

Desde 2004, atuamos em uma escola na cidade de Caldas Novas, Goiás que desde 2022, passou a funcionar como escola de ensino integral. Ao longo desses anos de atuação, temos observado um enfraquecimento progressivo do vínculo dos estudantes e da comunidade escolar com a instituição. Atualmente, a maioria dos alunos não reside no bairro onde a escola está situada, e projetos que tradicionalmente aproximavam as famílias da comunidade escolar praticamente deixaram de existir, como a festa junina, o almoço das mães, o lanche folclórico comunitário, entre outros. Atualmente, existem protocolos estabelecidos pela Secretaria Estadual de Educação que impedem a escola de arrecadação de itens para a realização de eventos e até a presença das famílias da escola é devidamente controlada, sendo permitida apenas em reuniões de pais ou quando a própria coordenação da escola os chama para, geralmente, tratar de algum problema que o estudante tenha causado. Além disso, o fato de a grande maioria das famílias morarem longe da escola e não possuírem veículo para locomoção também impede que muitas mães não consigam estar presentes na escola.

Além disso, a escola opera sob um currículo rígido, que pouco valoriza as culturas dos estudantes, decorrente da crescente burocratização do Estado, a qual tem engessado o ensino por meio da busca intensa por índices educacionais procedente das avaliações externas. Esse cenário tem levado a situações extremas, como a proibição da realização de atividades fora da sala de aula. Tal modelo educacional restringe espaços e oportunidades para que os alunos se expressem

enquanto sujeitos singulares, portadores de experiências próprias, que desejam ser reconhecidos pela escola, espaço em que passam grande parte do seu dia, para além de números apresentados em relatórios. É nesse contexto que esta pesquisa será desenvolvida.

Fundada em 1985, a escola é considerada uma das mais antigas da cidade. Sua gestão é realizada por um diretor eleito por meio de voto direto de pais ou responsáveis, alunos, professores, coordenadores e técnicos administrativos. Em relação à infraestrutura e ao funcionamento, a instituição dispõe de 13 salas de aula e 26 turmas distribuídas em dois turnos. No período matutino, oferece ensino médio em tempo integral parcial (7 horas), com três cursos técnicos (Administração, Recursos Humanos e Logística), além de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental. No período vespertino, conta com 13 salas, sendo quatro turmas de ensino médio parcial (1ª e 2ª séries) e nove turmas do Ensino Fundamental II (7º ao 9º ano). Na figura 1 temos a imagem da fachada da escola:

Figura 1 – Fachada da escola



Fonte: Acervo da pesquisa

A escola cuja fachada está representada na imagem acima atende aproximadamente 850 alunos e possui um corpo docente composto por 30 professores, dos quais 25 atuam em ambos os turnos e cinco apenas no período vespertino. Quanto à formação acadêmica, há profissionais doutores, mestres, especialistas como também professores em início de carreira, com graduação completa. Cabe destacar ainda que, segundo dados do Projeto Político-Pedagógico

da escola, a instituição possui um número significativo de docentes e funcionários contratados temporariamente (mais de 50% do quadro), o que ocasiona uma alta rotatividade e a fragilidade estrutural da equipe não concursada.

Por fim, a instituição atende alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, inserindo-se em um território marcado por diversidade sociocultural e por desafios relacionados à convivência cotidiana entre os estudantes. Esse contexto mostrou-se especialmente pertinente para o desenvolvimento do estudo, uma vez que as dinâmicas de conflito, identidade e participação emergem de forma evidente no cotidiano escolar, influenciando diretamente o modo como as aulas de Educação Física são vivenciadas.

## **2.6 Participantes da pesquisa**

Os participantes da pesquisa foram estudantes de três turmas do 8º ano dos anos finais do Ensino Fundamental, com idades entre 13 e 16 anos. A escolha dessas turmas considerou dois aspectos principais:

1. A etapa de desenvolvimento dos adolescentes, na qual questões relacionadas à identidade, ao pertencimento e à convivência assumem maior relevância;

2. A importância da Educação Física como componente curricular que envolve práticas corporais, interações sociais e situações que favorecem tanto a expressão cultural quanto a emergência de tensões entre pares. Além disso, observamos que nos anos finais do Ensino Fundamental as relações conflituosas tornam-se mais evidentes no cotidiano escolar.

Nossa primeira opção, contudo, eram as turmas do 9º ano, última série do Ensino Fundamental. Entretanto, o ano de 2025 foi programado para a realização das avaliações externas do SAEGO (Sistema de Avaliação do Estado de Goiás) e do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), indicadores essenciais para a composição do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) da escola. Diante disso, compreendemos que haveria dificuldades na aplicação da pesquisa, uma vez que essas turmas estariam inseridas em uma rotina específica e intensiva de preparação para tais avaliações.

A participação dos alunos ocorreu de forma voluntária, mediante autorização prévia dos responsáveis, conforme os procedimentos éticos da pesquisa. Em consonância com a perspectiva participativa da pesquisa-ação, os estudantes não foram concebidos como meros informantes, mas como colaboradores ativos no processo investigativo, expressando percepções, analisando situações vivenciadas e contribuindo para o planejamento e a avaliação das ações pedagógicas.

Além dos alunos, a pesquisadora integrou-se ao campo na dupla condição de professora responsável pelas aulas de Educação Física e investigadora do processo. Essa inserção favoreceu o acompanhamento contínuo das práticas e relações observadas, possibilitando a compreensão de nuances do cotidiano escolar que dificilmente seriam captadas por observadores externos. A gestão escolar também participou de forma indireta, oferecendo apoio institucional, colaborando com a organização de horários e facilitando a implementação das ações planejadas.

A escolha dos participantes, portanto, dialoga com o caráter colaborativo e dialógico da pesquisa-ação, ao considerar que a produção de conhecimento se constrói a partir das interações entre os sujeitos e da reflexão conjunta sobre as práticas vivenciadas no cotidiano escolar.

A tabela 1 detalha o número de estudantes participantes deste estudo e suas respectivas turmas:

Tabela 1 – Quantitativo de alunos que responderam ao questionário:

8º A	8º B	8º C2
35 alunos	37 alunos	24 alunos
Total: 96 alunos		

Fonte: Elaborada pela autora

Também participaram da pesquisa um coordenador pedagógico responsável pelo Ensino Fundamental e o diretor da instituição. Ao todo, o Ensino Fundamental do turno vespertino conta com dois coordenadores pedagógicos, ambos com regime de trabalho em forma de contrato temporário, ou seja, não concursados. O diretor da unidade é licenciado em Ciências, Matemática e Física, está concluindo uma quarta graduação em Pedagogia, possui título de Mestre em Física e encontra-se em fase de conclusão do Doutorado em Ensino de Ciências Exatas.

## **2.7 Instrumentos e procedimentos de coletas de dados**

Os instrumentos e os procedimentos de coleta de dados constituem uma etapa fundamental para a compreender o percurso metodológico adotado nesta pesquisa. É por meio da descrição desses elementos que se torna possível visualizar como as informações foram produzidas no contexto escolar, quais estratégias foram empregadas para dialogar com os sujeitos e de que maneira os registros se articularam aos objetivos do estudo. A seguir, detalhamos passo a passo como essa etapa foi desenvolvida.

### **A) Plano de intervenção**

A pesquisa teve início com a elaboração e execução do plano de intervenção, que se estendeu do início do mês de fevereiro até o encerramento das aulas do primeiro semestre, previsto para o final de junho de 2025. O planejamento dessa intervenção começou ainda no mês de janeiro, a partir das primeiras interações com os alunos. Em conformidade com os princípios da pesquisa-ação, inicialmente observamos o ambiente escolar, os sujeitos e as relações estabelecidas entre eles para, então, definir a série que participaria da intervenção.

Trata-se de uma sequência didática, cujo tema das aulas está articulado aos documentos oficiais da Secretaria Estadual de Educação (DCGO), os quais, com base na BNCC, indicam como conteúdo para o 8º ano do Ensino Fundamental, a Dança (1º bimestre) e os Esportes (2º bimestre). Essa sequência foi planejada considerando a partir da observação das aulas e das rodas de conversa, nas quais eles expressavam suas percepções, sentimentos e experiências.

### **B) Diário de campo**

Ao longo das aulas, realizamos registros por meio de fotografias e vídeos, documentando o desenvolvimento das atividades, os debates e as respostas dos alunos às propostas apresentadas. Esses registros buscaram contemplar as diferentes nuances das aulas, possibilitando uma análise mais aprofundada das práticas, das interações e dos sentidos produzidos no cotidiano escolar.

### **C) Questionários**

No decorrer da execução do plano de intervenção, foram aplicados questionários aos alunos com o objetivo de identificar suas percepções sobre o papel da Educação Física na melhoria do ambiente escolar. O instrumento contou com 18 questões, algumas de múltipla escolha e a maioria de caráter aberto, permitindo que os estudantes expressassem suas opiniões de forma mais livre. Os questionários foram aplicados entre os dias 11 e 15 de abril de 2025 e contaram com a participação de 70 alunos.

Alguns alunos não estavam presentes nos dias de aplicação e, considerando a rotina intensa das atividades da pesquisa, associada à dinâmica escolar, optamos por não reaplicar o questionário para aqueles que faltaram. Além disso, observamos uma dificuldade significativa da maioria dos participantes em expressar, por meio da escrita, suas opiniões, o que resultou em um número reduzido de respostas. Diante disso, decidimos complementar a coleta de dados com a realização de um grupo focal, envolvendo alunos que, ao longo da intervenção, demonstraram maior disponibilidade para o diálogo e para a reflexão crítica, favorecendo a dinâmica de interação própria do grupo focal.

#### **D) Grupo focal**

No segundo semestre de 2025, mais especificamente no dia 29 de setembro de 2025, realizamos um grupo focal com representantes de cada turma participante da pesquisa, com o objetivo de aprofundar a compreensão das percepções dos alunos sobre o ambiente escolar e sobre a Educação Física. Considerando a disponibilidade para o diálogo, para a interação e para a participação coletiva, condições essenciais para a realização do grupo focal, convidamos três alunos de cada turma. A figura 2 apresenta o momento de realização do grupo focal com os alunos participantes da pesquisa:

Figura 2 – Grupo focal



Fonte: Acervo da pesquisa

### **E) Entrevistas**

Considerando que a pesquisa se desenvolveu no contexto escolar, também realizamos entrevistas com os coordenadores pedagógicos responsáveis pelo Ensino Fundamental e com o diretor da unidade escolar. Essas entrevistas ocorreram no dia 4 de dezembro de 2025 e mostraram-se de grande relevância para a investigação, uma vez que esses profissionais participam diretamente da organização pedagógica, da mediação de conflitos e da construção do cotidiano escolar. Conforme Certeau (2014), são “praticantes do cotidiano”, assim como os alunos, os demais professores e a comunidade escolar.

Segundo Thiollent (2022, p.19), na pesquisa-ação “há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada”. Dessa forma, a escuta ativa dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educacional possibilitou articular diagnósticos e intervenções fundamentados em múltiplas perspectivas. As entrevistas contribuíram para ampliar a densidade interpretativa da investigação, ao trazer elementos institucionais, estruturais e organizacionais que não emergem apenas dos discursos dos estudantes.

A combinação das percepções dos alunos, dos registros produzidos ao longo do plano de intervenção e das contribuições da equipe gestora permitiu construir um quadro analítico mais robusto sobre o impacto das práticas corporais no ambiente escolar e sobre como a Educação Física pode contribuir para a redução de conflitos e para o fortalecimento das identidades dos estudantes.

### 3. EDUCAÇÃO FÍSICA NO AMBIENTE ESCOLAR: PERCEPÇÕES DOS ALUNOS, CULTURAS E CONVIVÊNCIA

Este capítulo é dedicado aos procedimentos de análise, discussão e reflexão dos dados obtidos ao longo da pesquisa. A análise apresentada neste capítulo resulta de um conjunto de materiais produzidos ao longo do plano de intervenção desenvolvido nas aulas de Educação Física. Esses materiais articulam as observações registradas em diário de campo, os questionários aplicados aos estudantes, as falas produzidas no grupo focal e as entrevistas realizadas com a coordenação pedagógica e a direção escolar. Tal conjunto constitui uma rede complexa de elementos que compõem o cotidiano da escola, entendido, à luz de Certeau (2014), como um espaço no qual “o cotidiano inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (p. 38). É nesse território, marcado por pequenos gestos, desvios, resistências e apropriações, que se inscreve a análise desta pesquisa.

Nesse sentido, este capítulo dedica-se a examinar as percepções manifestadas pelos estudantes acerca das aulas de Educação Física e da convivência escolar, bem como as leituras das impressões expressas pela coordenação e pela direção da escola. Buscamos compreender como esses diferentes pontos de vista se entrelaçam, revelando conflitos, influências e possibilidades de transformação produzidas ao longo do processo de intervenção. Assim, a análise não se restringe ao conteúdo explícito das falas, mas procura alcançar também os modos pelos quais os sujeitos atribuem sentidos às experiências vividas e reinventam o cotidiano escolar, produzindo maneiras próprias de agir nesse espaço.

Com o intuito de conferir maior consistência ao tratamento dos dados produzidos durante a investigação, optamos por organizar os resultados em três eixos temáticos. Essa escolha não tem como finalidade fragmentar o complexo cotidiano escolar, mas, ao contrário, instituir um processo de leitura que possibilite o aprofundamento da discussão e da reflexão sobre as experiências vividas a partir de diferentes perspectivas, ampliando a compreensão dos dados.

O primeiro eixo, intitulado “*Percepções sobre a Educação Física e o ambiente escolar*”, busca compreender como os alunos enxergam a disciplina, que sentidos atribuem às práticas corporais no contexto da escola e de que maneira articulam essas experiências às relações de pertencimento, motivação e participação no cotidiano

escolar. Trata-se de um ponto de partida significativo, na medida em que demonstra a voz dos sujeitos diretamente envolvidos nas vivências analisadas.

O segundo eixo, “*A valorização das culturas dos alunos nas aulas de Educação Física*”, parte do entendimento de que a escola é atravessada por repertórios culturais diversos e de que as práticas corporais podem se constituir como um território fértil para o reconhecimento de identidades, origens e modos de vida. Ao destacar esse eixo, buscamos mostrar como a incorporação de práticas, narrativas e referências dos próprios estudantes contribui para a construção de um ensino mais significativo e dialogado.

Por fim, o terceiro eixo, “*Conflitos e convivência nas aulas de Educação Física*”, é o campo no qual se articulam tensões, negociações e aprendizagens coletivas. A partir das falas dos alunos, do plano de intervenção e das entrevistas com a equipe gestora, analisamos como os conflitos se manifestam, como são mediados e de que maneira a Educação Física pode se constituir como um espaço de construção de regras compartilhadas, cooperação e respeito às diferenças.

Dessa forma, a organização dos dados em três eixos não apenas estrutura os resultados da pesquisa, mas também delinea um percurso interpretativo que dialoga com o cotidiano da escola e com a espessura das experiências vividas pelos sujeitos que participaram do processo. Na sequência, apresentaremos as principais categorias de análise que orientaram este estudo.

### **3.1 Percepções sobre a Educação Física e o ambiente escolar**

O objetivo desta categoria de análise é identificar os sentidos atribuídos pelos alunos e pela equipe pedagógica às ações da Educação Física, sobretudo a maneira como percebem a relação desta disciplina com o pertencimento, a motivação e a participação dos estudantes na escola.

Compreender as percepções sobre a Educação Física e o ambiente escolar a partir das vozes dos alunos e da instituição escolar, representada pela direção e coordenação pedagógica da escola, dentro de uma pesquisa científica, nos traz um olhar mais apurado a respeito do papel exercido pela disciplina dentro da escola.

Os principais documentos que orientam a Educação Física escolar em Goiás, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e o Documento Curricular

para Goiás -DC-GO (Goiás, 2018), atribuem à disciplina um caráter fortemente reflexivo. Nessa perspectiva, as práticas corporais não devem ser compreendidas apenas como execução técnica de movimentos, mas como experiências culturais que demandam problematização, interpretação e diálogo crítico. Conforme destaca a BNCC:

A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção (Brasil, 2018, p. 214).

Além disso, tais documentos também ampliam as práticas corporais a serem trabalhadas na Educação Física escolar, reforçando a importância de oferecer “uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural” (Brasil, 2018, p. 213).

Todavia, esse caráter reflexivo ainda se mostra pouco reconhecido na percepção dos alunos e gestores que participaram desta pesquisa, evidenciando um distanciamento entre o que é proposto nos documentos oficiais e aquilo que se materializa no cotidiano escolar. Tal cenário pode ser compreendido à luz das críticas dirigidas à Base Nacional Comum Curricular, uma vez que, embora o documento anuncie uma perspectiva crítica e cultural para a Educação Física, sua organização curricular retoma princípios de racionalidade técnica ao priorizar competências e habilidades previamente definidas, o que tende a limitar as possibilidades de problematização no contexto das aulas. Conforme argumenta Neira (2018), além de reduzir a autonomia docente, essa lógica entra em contradição com a própria noção de práticas corporais como fenômenos culturais dinâmicos, na medida em que as classifica e fixa em categorias e progressões que desconsideram a diversidade dos contextos escolares e a produção cotidiana de sentidos pelos sujeitos. Nesse sentido, a dificuldade dos estudantes em reconhecer a dimensão reflexiva da disciplina não pode ser compreendida apenas como uma limitação de suas percepções, mas também como expressão das tensões e incoerências presentes na própria política curricular.

A seguir, faremos a apresentação de uma série de dados coletados com diferentes sujeitos do estudo para posterior análise sobre essa questão.

No grupo focal, ao convidarmos os alunos a expressarem em palavras o que era Educação Física, apareceram em suas falas termos como “esporte”, “diversão” e “exercício físico”, como evidenciam os seguintes registros:

*“Aqui na educação física tem muitas coisas, mas pra mim o principal é o **esporte**.”* (A.L.S, menino - Grupo Focal, 29/09/2025).

*“Eu coloquei **exercício**, exercício é a gente movimentar, movimentar, pra jogar bola.”* (G.A.M, menino - Grupo Focal, 29/09/2025).

*“**Diversão**.”* (G.A.S.S, menino - Grupo Focal, 29/09/2025).

Em outro momento dessa sondagem, ao buscarmos identificar a percepção dos alunos sobre a Educação Física e sua relação com o ambiente escolar, observou-se uma associação da disciplina com as áreas de interesse pessoal dos estudantes. Ou seja, a aula tende a ser considerada mais divertida e positiva quando o conteúdo é familiar e quando o aluno se percebe habilidoso para realizá-lo. Ao serem perguntados se a disciplina lhes despertava interesse em participar das aulas, as respostas evidenciaram essa relação. Ressalta-se que os participantes são adolescentes entre 13 e 15 anos, cujas falas apresentam marcas próprias da oralidade e da faixa etária.

*“Sim e não, às vezes eles [governo, escola, professora] tiram o foco da “essência” da educação física e fazem aulas que a gente não gosta”* (A.L.S, menino - Questionário, 22/04/2025).

*“Não, eu não gosto de correr ou brincadeiras que tenham que usar fôlego, mas eu sempre tento participar”* (A.P.G, menina - Questionário, 25/04/2025).

*“Não consigo me enturmar na atividade. Não gosto de dança.”* (E.A.J, menina - Questionário - 22/04/2025).

*“Sim pois eu gosto do que é ensinado nas aulas teóricas e amo as atividades que a professora realiza na quadra, menos o futebol.”* (K.V.V.N, menina - Questionário, 25/04/2025).

*“Sim, gosto muito quando é queimada”* (G.S.S.S, menina - Questionário, 22/04/2025).

*“Atualmente não, porque não estamos jogando vôlei”* (Y.G.S.M, menina - Questionário, 22/04/2025).

Quando questionados sobre como a Educação Física poderia contribuir para uma maior motivação e participação, novamente se evidenciou a centralidade do tipo de conteúdo proposto e do espaço onde as aulas acontecem, conforme demonstram as falas a seguir:

*“Fazendo votações, sobre qual será o tema a ser trabalhado, mas mudar o tema a cada bimestre.”* (A.L.S., menino - Questionário, 22/04/2025).

*“Acho que fazer em duplas e praticar jogos mais calmos para quem gosta.”* (A.J.R.A., menina, 22/04/2025).

*“Deixando os alunos irem para a quadra.”* (C.K.S.P., menino - Questionário, 22/04/2025).

Essas falas revelam como o modelo tradicional de Educação Física, amplamente criticado pelas tendências pedagógicas, desde a década de 1980, ainda se faz presente no cotidiano escolar. Conforme Darido (2020):

A Educação Física assume a difícil missão de superar a caricatura de ser uma simples hora de lazer ou mera oportunidade de fazer atividade física, para constituir-se em um componente curricular que tematiza a cultura corporal de movimento (Darido, 2020, p.30).

Portanto, para que a Educação Física supere o lugar de simples recreação ou prática esportiva, torna-se necessário investir na formação continuada dos professores, ao mesmo tempo em que se espera desses profissionais uma abertura para novas perspectivas da área, compreendendo seu papel na construção de práticas mais inclusivas e inovadoras. Nessa direção, conforme aponta Darido (2020), os movimentos renovadores indicam a necessidade de romper com o simples “fazer” da Educação Física, articulando-o ao “saber sobre o fazer”.

A formação continuada assume, nesse contexto, um papel fundamental, pois possibilita ao professor, que muitas vezes atua de forma isolada, o contato com outras realidades, favorecendo a reflexão e o aprimoramento de sua prática pedagógica. No entanto, esse processo também depende de investimentos por parte do poder público, tanto na oferta de condições adequadas de trabalho, como infraestrutura e materiais pedagógicos, quanto na valorização da carreira docente, aspectos essenciais para fortalecer a motivação e contribuir para a qualidade do ensino.

Em continuidade às nossas reflexões, ao questionarmos os alunos sobre a relação entre a Educação Física e o ambiente escolar, observamos que eles destacaram a disciplina como um momento de relaxamento e descontração em contraste com a rotina das demais aulas:

*“É, um ponto que eu acho bem positivo, é que sai um pouco do contexto da escola, da gente só ficar trancado na sala de aula, estudando, estudando, e a gente sai um pouco e conversa (L.M.B, menina, Grupo Focal, 29/09/2025).*

A fala desta aluna reforça a hipótese de haver uma compreensão da Educação Física associada prioritariamente ao alívio das tensões do cotidiano escolar, em consonância com as críticas apresentadas, anteriormente, por Darido (2020) acerca da dificuldade de consolidar o caráter pedagógico e reflexivo da disciplina.

Ao analisarmos a fala da aluna em articulação com o contexto concreto em que ela emerge, é possível compreender que a associação da Educação Física ao prazer de “sair e conversar”, no âmbito desta pesquisa, não se restringe às características da disciplina em si, mas se relaciona também às condições objetivas do ambiente escolar, com uma rotina exaustiva, na qual os estudantes dispõem, apenas, de dez minutos de recreio diário. Embora a instituição possua uma ampla área verde, os alunos permanecem restritos às salas de aula e a um pátio reduzido. Além disso, a escola é marcada por estrutura física precária e escassez de atrativos, o que faz com que as aulas de Educação Física assumam, para os estudantes, um lugar diferenciado no cotidiano escolar. A fala a seguir esboça a crítica da estudante em relação à estrutura e à organização da rotina da escola:

*“Uma coisa que eu não gosto é a estrutura da escola que é muito pequena aqui é aquela quadra que fica lá no fim do mundo tem que fazer uma caminhada para chegar lá [...], o lanche também é muito ruim, é horrível, podiam trocar. E a rotina também, o recreio é muito curto eu não sei se isso é do governo, é da escola, não sei, as aulas são muito longas [...]” (K. V. V. N., menina - Grupo focal, 29/09/2025).*

As dificuldades estruturais também são apontadas pela gestão escolar como um dos principais desafios enfrentados pela instituição, conforme relato do diretor da escola, que evidencia a insuficiência de espaços adequados para recreação, alimentação e atendimento à comunidade escolar:

*“Nós perdemos muito em questão de prédio, com espaço insuficiente para atender a todos. Não vou falar só estritamente alunos, porque isso aqui é uma escola adaptada, que virou integral de manhã, mas ela atende mais alunos à tarde do que de manhã. E, à tarde, os alunos entrando duas [14h], saindo seis e vinte [18h20], [...] ela precisa de um espaço, principalmente o recreio [...]. E esse espaço acaba sendo pouco. O professor também não tem muito espaço. Se a coordenação precisa falar com a família, não tem sala. Muitas vezes não cabe, mas é a escola que a gente tem. Não quer dizer que está desse jeito e não funciona. Funciona. Porque nós temos salas, nós temos carteiras, nós temos quadros, nós temos climatizadores, nós temos ar-condicionado. Há pouco tempo, a gente não tinha nada, nem ventilador que funcionava. Eu passava mal dando aula aqui [...]. De manhã, [os alunos] entram sete e saem duas horas. Eles lancham e almoçam aqui. Para almoçar tem que pegar as mesinhas brancas, esparramar aqui nos corredores. Eles se sentam, mas é desgastante isso todo dia, porque não há um refeitório. Aí há um entendimento de que se tem mesa, se tem cadeira, se colocar uma imagem de uma cenoura aqui, o pátio é o refeitório e a cozinha é a nossa. Não é a cozinha nossa. É diferente, o pátio é o pátio. Mas é o que a gente tem agora.” (Diretor da escola, Entrevista, 04/12/2024).*

A seguir, as figuras 3 e 4 ilustram a adaptação do pátio para a realização de outras atividades, que apontam para a improvisação e precariedade do espaço.

Figura 3 – Pátio da escola utilizado de forma improvisada para reuniões e palestras



Fonte: Acervo da pesquisa

Figura 4 – Outra área do pátio da escola utilizada de forma improvisada



Fonte: Acervo da pesquisa

Nesse contexto, as condições materiais e organizacionais da escola revelam-se elementos centrais na constituição das experiências escolares dos estudantes, impactando diretamente suas formas de relação com o ambiente escolar. A espera do lado de fora da escola antes do início das aulas, a permanência em espaços físicos inadequados e a limitação de tempos destinados ao convívio e às atividades coletivas configuram práticas cotidianas que não favorecem a construção de vínculos positivos com a instituição. Ao contrário, tais circunstâncias tendem a produzir sentidos de desvalorização e distanciamento, fragilizando o sentimento de pertencimento dos alunos. A seguir, temos uma sequência de imagens comprovando essas circunstâncias:

Figura 5 – Alunos aguardando a abertura do portão da escola



Fonte: Acervo da pesquisa

Figura 6 – Alunos aguardando a abertura do portão em outro ângulo



Fonte: Acervo da pesquisa

Figura 7 – Alunos chegando de ônibus e descendo na calçada da escola



Fonte: Acervo da pesquisa

Figura 8 – Pátio externo da escola onde os alunos aguardam a abertura do portão



Fonte: Acervo da pesquisa

Nessas circunstâncias, as práticas cotidianas vivenciadas pelos estudantes deixam de operar como possibilidades de apropriação significativa do espaço escolar. À luz da compreensão de Michel de Certeau, para quem o espaço se constitui como “lugar praticado”, observa-se que as condições descritas limitam as formas pelas quais os sujeitos podem produzir sentidos sobre o ambiente que ocupam. Assim, quando as experiências escolares são marcadas por restrições, desconfortos e ausência de acolhimento, o espaço escolar tende a ser percebido mais como um local funcional e obrigatório do que como um território de identificação e pertencimento.

Essa análise se aproxima das reflexões de Silva (2019), ao evidenciar que a precariedade das condições escolares não se restringe a aspectos estruturais, mas incide diretamente na produção de sentidos atribuídos pelos estudantes à escola. Nesse caso, não se trata apenas da ausência de infraestrutura adequada, mas de um conjunto de experiências reiteradas que comunicam, ainda que de forma implícita, o lugar que esses sujeitos ocupam no interior da instituição.

No que se refere à organização do regime de ensino integral, os dados apontam para tensões importantes. Embora a ampliação da jornada escolar se proponha a

enriquecer as experiências educativas, observa-se que sua implementação ocorre sem as devidas adequações estruturais, o que compromete a qualidade das vivências proporcionadas aos estudantes. A ausência de espaços apropriados para descanso, lazer e desenvolvimento de atividades diversificadas faz com que o tempo ampliado seja percebido, por vezes, como excessivo e desgastante.

Além disso, a coexistência de diferentes regimes de ensino na mesma escola, sem a correspondente ampliação da infraestrutura, evidencia uma distribuição desigual dos recursos e das condições de permanência. Nesta pesquisa, foram ouvidos alunos que estudam no período vespertino, o qual oferece ensino regular. Na mesma escola, no período matutino é oferecido o ensino integral com muito mais recursos. Essa situação pode produzir percepções de injustiça e diferenciação entre os estudantes, especialmente quando se observam condições mais favoráveis para determinados grupos em detrimento de outros. Conforme discutem Oliveira e Daólio (2014), as experiências corporais e espaciais vivenciadas na escola são fundamentais para a construção das relações dos sujeitos com esse ambiente, o que reforça a importância de se considerar não apenas o tempo de permanência, mas a qualidade das condições oferecidas, ou seja:

A escola não é algo à parte da vida dos sujeitos, mas, sim, parte de seus projetos pessoais, que, ao depositarem nela aspirações diversas, fazem com que ela tenha legitimidade social que a valorize como instituição formadora (Oliveira; Daólio, 2014, p. 151).

Nessa mesma direção, Cavaliere (2007) destaca que a ampliação do tempo escolar, para que cumpra sua função formativa, deve estar articulada a modificações nas condições materiais, pedagógicas e organizacionais da escola, “[...] o que poderá trazer algo de novo e que represente crescimento na qualidade do trabalho educativo” (Cavaliere, 2007, p. 1032). Quando essa articulação não se efetiva, o que se observa é a produção de experiências marcadas por cansaço, desmotivação e, em alguns casos, pela sensação de obrigatoriedade desvinculada de sentido.

Sobretudo, não se trata de apenas resolver problemas em estrutura física da escola que irá garantir um fortalecimento do vínculo de pertencimento ao ambiente. Trata-se, de “[...] alargar a compreensão que o campo educacional tem da juventude” (Carrano, 2008, p. 185), ponderando o que os alunos vivenciam fora da escola como

oportunidades de ampliar as mediações culturais dentro da escola aproximando a escola do aluno tornando o ensino mais significativo.

Nesse contexto, torna-se compreensível que a aula de Educação Física seja percebida pelos alunos como uma espécie de válvula de escape, um momento singular em que é possível movimentar-se com maior liberdade, romper parcialmente com a rigidez da rotina escolar e vivenciar experiências corporais mais prazerosas.

Contudo, essa associação quase exclusiva da disciplina ao movimento pelo movimento produz um contraponto relevante: durante as observações de aula, percebeu-se que propostas com caráter mais reflexivo, como discussões sobre o contexto histórico da dança e do esporte geraram manifestações de descontentamento, uma vez que o momento de ir à quadra e “extravasas as energias” era amplamente aguardado pelos alunos, sendo frustrado quando as atividades precisavam ocorrer em sala de aula para uso de recursos audiovisuais.

Em contraposição à percepção dos alunos acerca da Educação Física, buscamos identificar o olhar da equipe pedagógica sobre a disciplina. Um aspecto fortemente evidenciado nas escutas realizadas refere-se à compreensão da Educação Física como um componente curricular que contribui para a aprendizagem do cumprimento de regras. Nesse sentido, a disciplina é concebida como um espaço formativo voltado à convivência, à regulação coletiva dos comportamentos e ao respeito às normas, o que tende a repercutir positivamente não apenas nas aulas de Educação Física, mas no ambiente escolar como um todo. Essa perspectiva foi recorrente nas falas da equipe gestora da escola, conforme se apresenta a seguir:

*“Bom, eu tenho uma percepção; a percepção é muito significativa. Durante a educação física, não só é um momento que eles saem, então é algo recreativo, mas, além de trabalhar a função motora e demais que trabalha dentro da educação física, é perceptível também um trabalho, vamos dizer, social, porque dentro de um jogo ele tem regras, ele tem que respeitar, ele tem que conhecer os limites, ele tem que conhecer o limite da ética dentro de um esporte. Então, acaba trabalhando e ajudando dentro da percepção da unidade. Então, aquele aluno que vai para a educação física é um momento de lazer, que ele vai descontrair, mas é um momento que ele vai saber esperar a vez dele de jogar, ele vai saber o limite do comportamento dele dentro de um espaço, ele vai entender da ética, ele vai entender as regras, ele vai entender a parte histórica, ele vai entender os limites físicos do espaço. Então, isso contribui para o aluno, o ensino e a unidade.”* (Coordenador pedagógico - Entrevista, 04/12/2024).

*“A educação física, como eu falei, ela trabalha uma parte que as disciplinas de sala de aula não conseguem. É claro que a educação física tem a parte teórica, que pode ser dada em sala, mas pode também ser dada durante a atividade. Eu nunca fiz exigência de uma a uma, eu não acho necessário isso,*

*mas o ensino médio só tem uma aulinha por semana. Mas aquela aula é aula diferente, é aula que o aluno não está sentado, é aula que ele levanta, é aula que ele está se movimentando, que ele está interagindo, que ele está lidando com emoções muito fortes, porque ninguém gosta de perder, mas tem que lidar que alguém vai perder, né? Ganhar todo mundo quer, mas hoje eu ganho, amanhã eu perco; como é que eu vou lidar com isso? Eu vou conviver com o grupo e, se eu ficar muito alterado e extrapolar, é a hora que você vai ver e vai trabalhar isso nele também, porque, além da educação física trabalhar o físico do aluno, você trabalha muito o emocional. Então, ela, para mim, a educação física é uma das principais; na verdade, todas são importantes, mas é uma das principais matérias, igual português e matemática. Tem educação física.” (Diretor - Entrevista, 04/12/2025)*

Ainda que se reconheça a relevância atribuída à Educação Física no ensino e na observância de regras, compreende-se que seu alcance ultrapassa significativamente essa dimensão. Dias e Silva (2025) ressaltam o importante papel da Educação Física no processo de formação dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental, uma fase de muitas mudanças intelectuais, emocionais e sociais: “[...] mais do que desenvolver habilidades motoras, essa área do conhecimento contribui para a construção de valores, atitudes e saberes relacionados ao corpo, à cultura do movimento e à cidadania” (Dias e Silva, 2025, p.4).

Diante do exposto, os resultados desta categoria de análise evidenciam um descompasso entre o caráter reflexivo atribuído à Educação Física pelos documentos curriculares oficiais e os sentidos que os alunos constroem sobre a disciplina no cotidiano escolar. Para os estudantes, a Educação Física aparece majoritariamente associada ao esporte, à diversão e ao gasto de energia, percepção fortemente atravessada por preferências pessoais, habilidades individuais e, sobretudo, pelas condições estruturais e organizacionais da escola, marcadas por limitações físicas e por uma rotina exaustiva. Nesse contexto, a disciplina assume o papel de “válvula de escape” frente às tensões do cotidiano escolar, o que contribui para a resistência a propostas mais reflexivas desenvolvidas em sala de aula.

Em contrapartida, a equipe pedagógica reconhece na Educação Física um espaço privilegiado de formação para a convivência, o cumprimento de regras, a regulação emocional e o desenvolvimento de valores éticos, apontando seu potencial formativo para além do movimento em si. Os dados reforçam a necessidade de pensar a Educação Física de forma integrada ao projeto pedagógico da escola, considerando as condições concretas do cotidiano e buscando estratégias que articulem prazer, participação e reflexão crítica, de modo a ampliar o reconhecimento da disciplina como componente curricular formativo e socialmente significativo.

Do ponto de vista dos Estudos com o cotidiano, percebemos, por meio do cruzamento das falas de gestão escolar e estudantes, que as percepções a respeito da Educação Física se diferenciam a partir da posição instituída na escola de cada sujeito e suas vivências. Ferraço (2008) destaca que, como pesquisadores, é importante que consideremos a subjetividade e inventividade do cotidiano escolar, uma vez que

“[...]a produção dos dados nos cotidianos das escolas acontece de maneira difusa e desordenada, condicionada pelas múltiplas redes de saberes, fazeres e poderes dos sujeitos que lá estão e que, em suas tessituras, também estão enredadas pela complexidade[...]” (Ferraço, 2008, p.2).

Portanto, considerando as percepções dos alunos frente ao ambiente escolar que eles vivenciam, entendemos que a construção do sentimento de pertencimento do aluno em relação à escola passa por uma profunda reestruturação da visão da escola em relação aos seus alunos, o que implica olhar para além do comportamento indisciplinado e da aparente apatia do aluno e partir para uma ampliação da visão da escola em relação à juventude e suas práticas.

### **3.2 A valorização das culturas dos alunos nas aulas de Educação Física**

A análise da valorização da cultura dos alunos nas aulas de Educação Física exige considerar as práticas cotidianas que se produzem no interior da escola, bem como os sentidos que os estudantes atribuem às atividades corporais vivenciadas. Inspirado nos Estudos com o cotidiano de Michel de Certeau (2014), propomos aqui examinar como os alunos se apropriam das propostas da Educação Física, expressando suas culturas por meio de preferências, adaptações, resistências e modos singulares de participação. A partir dos dados coletados (questionários, grupos focais e observações de aula), buscamos compreender de que forma essas práticas revelam processos de valorização cultural no contexto escolar.

Entender como esse aluno existe no cotidiano da escola, dentro desta perspectiva, é olhar para o cotidiano não como uma rotina, mas um espaço onde os alunos, sujeitos praticantes, reagem às propostas didáticas da disciplina de Educação Física e engendram seus próprios produtos culturais enviesados às suas próprias

experiências de ser no mundo. Assim, não se trata de apenas executar um plano onde o aluno, praticante de cultura, apenas realiza ou se recusa a fazer o que foi proposto, mas

[...] compreender os cotidianos escolares como *espaçotempos* de criação e de articulação de conhecimentos, de emancipação e de invenção da vida, e não apenas como um domínio do social no qual só existe passividade, submissão, repetição, reprodução e consumo do que é criado em outros contextos[...] (Ferraço; Soares; Alves, 2018, p.91).

Portanto, inicialmente, buscamos investigar algumas informações básicas que entendemos ser capazes de influenciar a relação dos estudantes com a escola e com a Educação Física. Partimos do pressuposto de que compreender quem são esses alunos, como vivem, quais espaços frequentam e quais oportunidades de acesso às práticas corporais possuem é fundamental para interpretar os sentidos que atribuem à Educação Física escolar. Conhecer a realidade dos nossos alunos permite aprimorar propostas que partam do que os alunos já sabem e vivem, em vez de impor práticas distantes de suas realidades.

Os dados quantitativos apresentados nos gráficos a seguir não são mobilizados com a finalidade de promover simples estatísticas, mas assumem a função de indicadores das práticas dos alunos, possibilitando a identificação de tendências do cotidiano escolar e orientando uma leitura qualitativa mais aprofundada das práticas vivenciadas pelos sujeitos.

A ilustração 1 ilustra o quantitativo de meninos e meninas que responderam ao questionário evidenciando um equilíbrio entre meninos e meninas participantes da pesquisa:

Ilustração 1– Relação de meninos e meninas que responderam ao questionário



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Esse quantitativo de meninos e meninas que responderam ao questionário evidenciou um equilíbrio entre os participantes da pesquisa. Essa distribuição relativamente homogênea entre os sexos é um aspecto relevante do estudo, pois contribui para uma maior representatividade das percepções de meninos e meninas sobre as aulas de Educação Física e o ambiente escolar.

Nesse sentido, o dado não apenas caracteriza a amostra, mas fortalece a validade das análises propostas, uma vez que possibilita discutir de forma mais abrangente as experiências, os conflitos e as formas de interação entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física. Embora esse cenário também tenha se apresentado como desafiador em alguns momentos do cotidiano escolar, tais desafios contribuíram para aprofundar a compreensão das dinâmicas sociais investigadas.

Sobre a distribuição entre meninos e meninas em sala de aula, identificamos uma diferença pequena de apenas três meninos a mais em relação às meninas que responderam ao questionário. Esse equilíbrio entre meninos e meninas em sala de aula oferece uma grande oportunidade para promoção de interações diversas, desenvolvimento de habilidades sociais e reflexão e combate a respeito de estereótipos de gênero. Entretanto, viver isso no cotidiano da escola tornou-se desafiador em diversos momentos, mas ao mesmo tempo também contribuiu para a profundidade da pesquisa.

Outro dado relevante levantado pela pesquisa refere-se à distância entre a residência dos alunos e a escola. Nossa pesquisa revelou que a grande maioria dos alunos participantes moram a mais de cinco quilômetros da escola e utilizam transporte escolar para chegar até a escola, conforme mostrado pela ilustração 2:

Ilustração 2 – Relação entre o local de moradia dos alunos e a escola

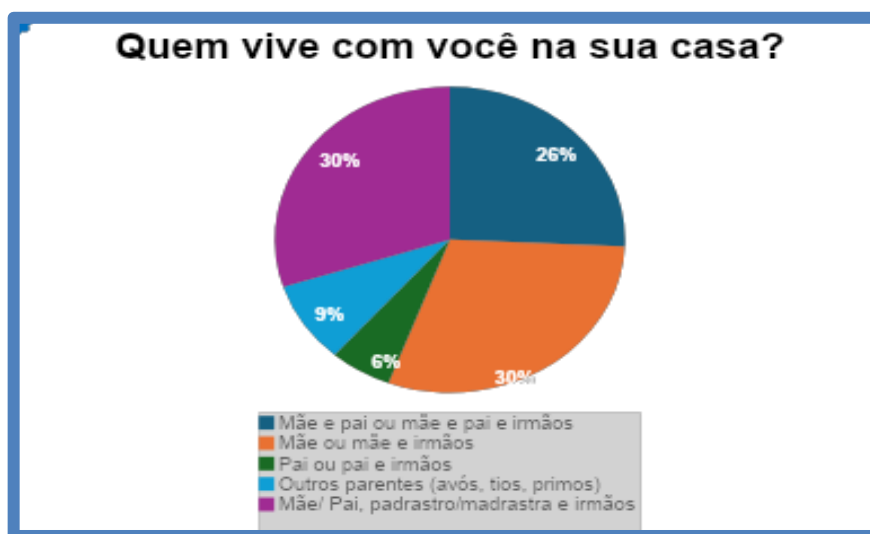


Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Esse dado mostra-se relevante porque reflete um aspecto importante da relação dos estudantes com a escola. Isso ocorre porque muitos alunos chegam por meio do transporte escolar, aguardam a abertura dos portões para ingressar às 14h e, ao término das aulas, às 18h20, retornam imediatamente para suas residências, uma vez que o ônibus já se encontra à porta da instituição. Essa dinâmica reduz as oportunidades de permanência e convivência no espaço escolar para além do período estritamente destinado às aulas. Trata-se de uma rotina exaustiva, na qual há poucos espaços para cultivo de amizades, sem contar que não há possibilidade de os alunos estarem na escola em outras oportunidades, tais como projetos no contraturno, reforços escolares, entre outros, uma vez que eles não têm como ir à escola a não ser no horário que o ônibus escolar passa para buscá-los e levá-los. Essa distância também impossibilita, em muitos casos, a presença da família na escola, pois não há transporte público que viabilize o deslocamento da periferia para o centro da cidade, onde a escola é situada.

Por meio dos questionários, também buscamos entender estrutura familiar dos alunos e constatamos que maioria não possui a figura do pai em seus lares, confirmando pesquisas que já citamos anteriormente a respeito da sobrecarga da mulher enquanto líderes de suas famílias. A ilustração 3 informa os responsáveis e familiares com quem os alunos residem:

Ilustração 3 – Situação de moradia familiar dos alunos



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Constatamos também a baixa presença dos familiares na escola como demonstrado na ilustração 4 a seguir:

Ilustração 4 – Relação de responsáveis pelos alunos que visitam a escola regularmente



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Além dessas características sociais e familiares, outros elementos importantes foram evidenciados a partir das falas do diretor e do coordenador da escola, reforçando a complexidade do contexto em que os alunos estão inseridos:

*“[...] O nosso público, se for comparado nas escolas, representa o mais vulnerável da cidade. Vulnerável em condições e situações que a gente tem que dar atenção. Alunos que não cabem em outra escola acabam vindo para o [...] também. Alunos que nós atendemos são os alunos de periferia e bairros, como o Serrano, o Filozão. Então o nosso público já tem essa vulnerabilidade. Então, a gente tem que lembrar desse aluno que está à tarde, que muitas vezes, a única alimentação que tem é aqui. As famílias são vulneráveis demais. São pessoas de outro estado, que vieram para Caldas Novas, para estar naquela promessa de trabalho, porque é cidade turística” (Diretor - Entrevista, 04/12/2025).*

*“A gente recebe um perfil de estudantes que é de áreas extremas. Tanto é que 98%, 96%, se eu não me engano, é de transporte escolar. O perfil é diverso, não só na parte racial, mas social. Recebemos alunos que pais, por ser uma cidade turística, vieram de regiões diferentes. Também temos alunos da comunidade cigana e uma grande parte desse público acaba sendo vulnerável de alguma parte, seja ela emocional, social ou financeira” (Coordenador - Entrevista, 04/12/2025).*

A partir desses relatos, é possível perceber que não se trata apenas de um público em situação de vulnerabilidade econômica, mas também social, emocional e

cultural. A diversidade de origens, incluindo alunos vindos de outras regiões do país e pertencentes a diferentes grupos sociais, mostra um contexto escolar marcado por múltiplas realidades, que se encontram e se tensionam no cotidiano da escola.

Nesse sentido, a escola passa a assumir um papel que vai além do ensino dos conteúdos formais, sendo também um espaço de acolhimento e, em muitos casos, de garantia de condições básicas, como a alimentação. Esse cenário impacta diretamente as relações estabelecidas no ambiente escolar, uma vez que tais condições influenciam a forma como os alunos se comportam, interagem e participam das atividades propostas.

Por meio da coleta de dados, não apenas confirmamos o que já era observado na prática docente nesta unidade escolar, mas também ampliamos a compreensão sobre como essas vulnerabilidades atravessam o cotidiano escolar. Dessa forma, as dificuldades enfrentadas ao longo do trabalho docente não podem ser compreendidas de maneira isolada, mas sim como parte de um contexto social mais amplo que influencia diretamente as dinâmicas escolares.

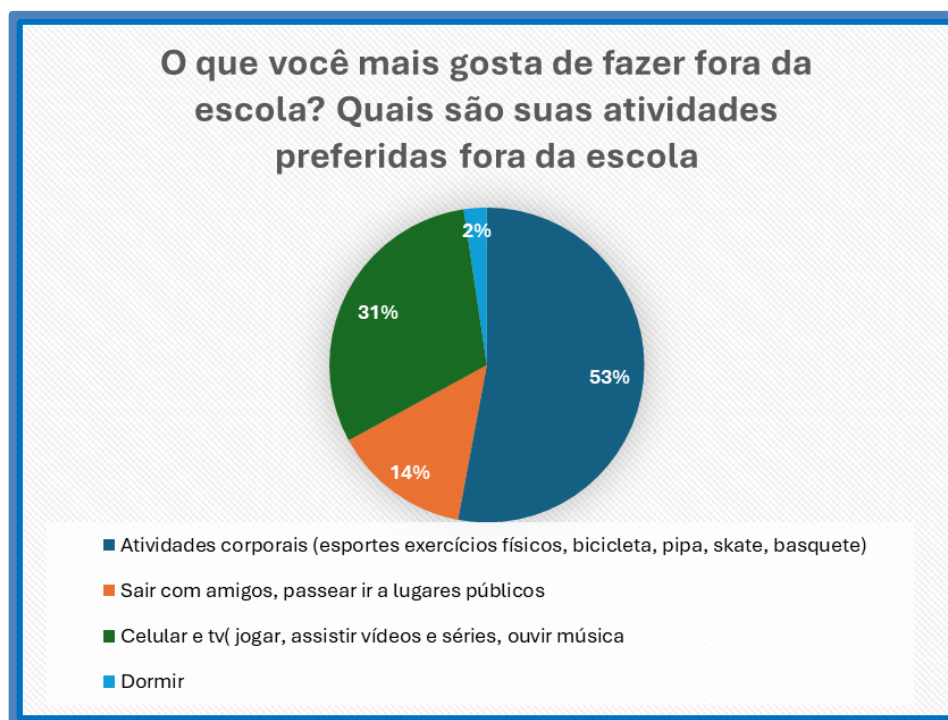
De acordo Carrara (2016), a vulnerabilidade social pode enfraquecer vínculos afetivos e as relações sociais, impactando significativamente a autoestima e a forma como os sujeitos se relacionam com o meio. No contexto investigado, essa condição pode contribuir para a ocorrência de conflitos, dificuldades de interação e desafios no engajamento dos alunos, aspectos que dialogam diretamente com o foco desta pesquisa.

A partir das características identificadas entre nossos alunos, percebemos que se trata de um público que demanda atenção e sensibilidade por parte da escola, especialmente para que estudantes que já vivenciam processos de exclusão social não tenham suas experiências, identidades e necessidades desconsideradas no ambiente escolar. Conforme Dayrell (1996):

[...] implica em superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe outro significado. Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escala de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios. (Dayrell, 1996, p. 140).

Percebemos que, apesar da influência do celular e das redes sociais, a maioria dos alunos afirmou gostar de realizar atividades corporais fora da escola. A ilustração 5 demonstra as atividades preferidas dos alunos praticadas fora da escola:

Ilustração 5 – Relação das atividades preferidas dos alunos fora da escola



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

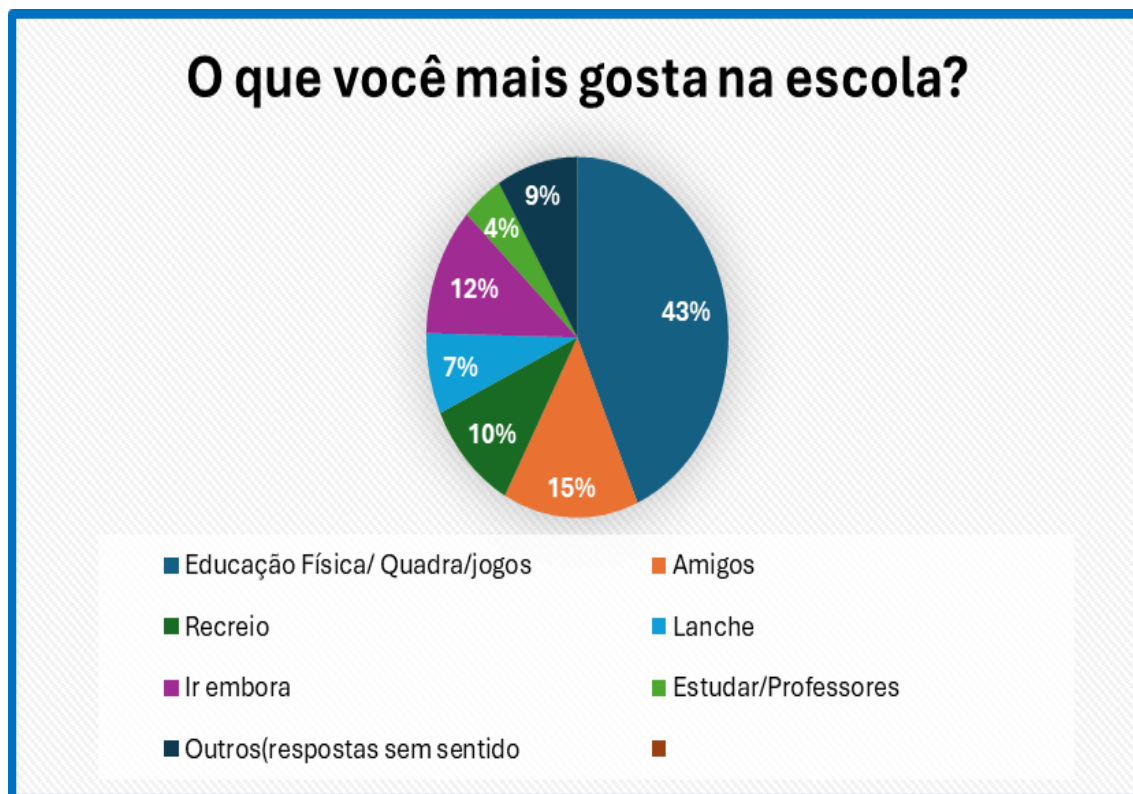
A partir desses dados, observamos que as preferências dos estudantes estão concentradas em práticas mais acessíveis e presentes no cotidiano, como o uso de tecnologias e atividades físicas informais. Chama a atenção a ausência de menções a atividades culturais mais institucionalizadas, como cinema, teatro, leitura, cursos ou acesso a espaços culturais, o que pode indicar um acesso limitado a esse tipo de experiência.

Podemos relacionar esses dados com base no contexto de vulnerabilidade social já apresentado, no qual as condições econômicas e territoriais influenciam diretamente as possibilidades de acesso à cultura e ao lazer. Assim, os estudantes tendem a se apropriar das práticas que estão ao seu alcance, seja no espaço da rua, seja por meio de dispositivos digitais.

As informações sobre o que os alunos fazem fora da escola refletem também a relação deles com as atividades corporais dentro da escola. Ao serem questionados

a respeito do que eles mais gostam na escola, a maioria apresentou respostas relacionadas a isso, conforme pode ser observado na ilustração 6:

Ilustração 6 – Relação dos fatores preferidos pelos alunos na escola



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Os dados demonstram que a Educação Física, associada à quadra e aos jogos, aparece como o principal elemento de interesse, representando 43% das respostas. Em seguida, destacam-se os amigos (14%) e o recreio (10%), enquanto aspectos diretamente ligados ao processo de ensino, como estudar e os professores, aparecem com menor representatividade (4%).

Esse dado revela que a experiência escolar dos estudantes está fortemente vinculada aos momentos de interação, movimento e socialização. A centralidade atribuída à Educação Física indica que as práticas corporais ocupam um lugar significativo no cotidiano desses alunos, configurando-se como um dos principais meios de vivência positiva dentro da escola.

Além disso, a valorização de espaços como a quadra, o recreio e a convivência com os colegas sugere que a escola é percebida, em grande medida, como um espaço de relações sociais, mais do que exclusivamente como um espaço de

aprendizagem formal. Esse aspecto ganha ainda mais relevância quando considerado o contexto de vulnerabilidade social, no qual a escola pode representar um dos poucos espaços de encontro, convivência e expressão dos estudantes.

Por outro lado, a baixa valorização das atividades relacionadas ao estudo e aos professores pode indicar um distanciamento entre os alunos e as práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar. Nesse sentido, torna-se necessário refletir sobre como os conteúdos escolares — incluindo a própria Educação Física — podem dialogar de forma mais significativa com os interesses, as vivências e as necessidades desses sujeitos

Entretanto, outro dado que chama atenção é o percentual de 12% dos alunos que apontam “ir embora” como o que mais gostam na escola. Embora não represente a maioria, esse resultado é significativo, pois indica a presença de um grupo de estudantes que não estabelece uma relação positiva com o ambiente escolar.

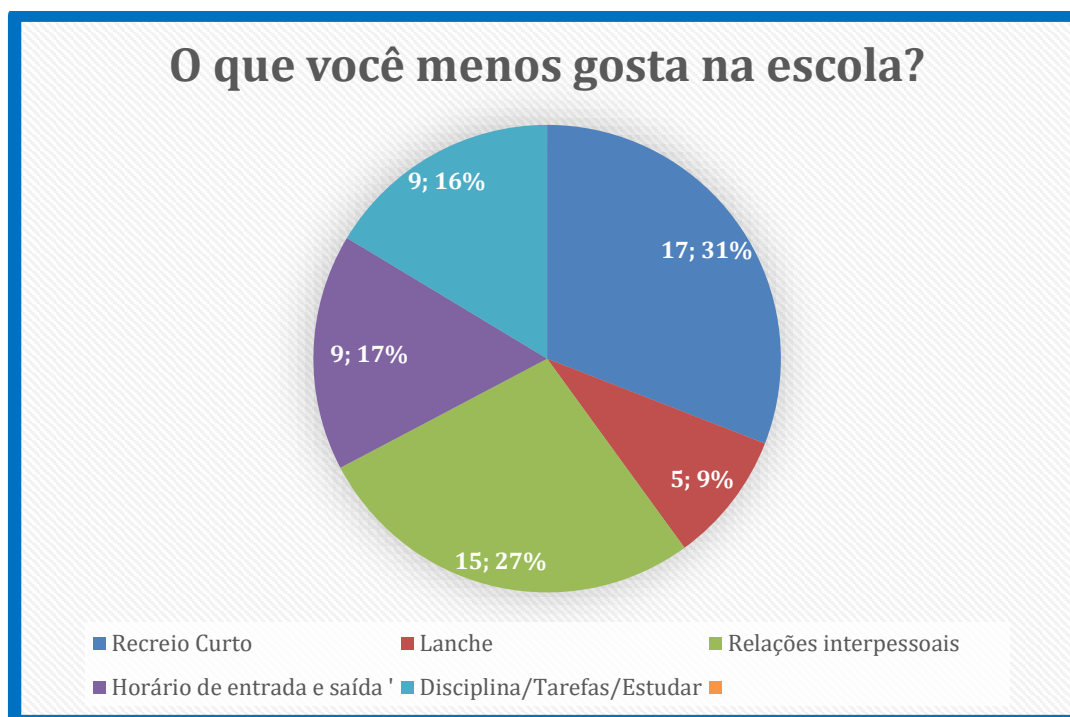
Esse aspecto pode estar relacionado a diferentes fatores, como dificuldades de aprendizagem, conflitos nas relações interpessoais, pouco engajamento com as atividades propostas ou até mesmo às condições sociais que atravessam a vida desses sujeitos. Considerando o contexto de vulnerabilidade já apresentado, a escola pode, em alguns casos, não conseguir responder plenamente às necessidades e expectativas dos alunos, o que contribui para um sentimento de distanciamento ou rejeição.

Além disso, esse dado reforça a importância de compreender a escola não apenas como um espaço homogêneo, mas como um ambiente marcado por experiências diversas, nas quais nem todos os alunos se sentem pertencentes ou acolhidos da mesma forma. Nesse sentido, torna-se fundamental refletir sobre as práticas pedagógicas e as relações estabelecidas no cotidiano escolar, buscando estratégias que favoreçam maior envolvimento e identificação dos estudantes com a escola.

De acordo com Bernard Charlot (2000), a relação do aluno com o saber está diretamente ligada ao sentido que a escola assume em sua vida. Quando esse sentido não se constrói de forma significativa, a escola pode ser percebida apenas como uma obrigação, e não como um espaço de interesse ou pertencimento.

Em contrapartida, também perguntamos aos estudantes o que eles menos gostavam na escola. A ilustração 7 abaixo mostra os resultados:

Ilustração 7 - Respostas sobre os que os alunos menos gostam na escola



Fonte: Acervo da pesquisa

Ao identificar que o “recreio curto” se configura como o principal fator de insatisfação entre os alunos, torna-se necessário problematizar o papel desse momento no cotidiano escolar. Mais do que um intervalo entre aulas, o recreio se constitui como um espaço significativo de convivência, no qual os estudantes estabelecem relações, constroem vínculos e experimentam formas mais livres de participação.

Em contraste com as aulas, organizadas a partir de uma lógica estruturada e orientada por objetivos previamente definidos, o recreio amplia a autonomia dos alunos, permitindo-lhes escolher com quem interagir, o que fazer e de que maneira ocupar esse tempo e espaço. Nessa perspectiva, à luz das contribuições de Certeau (2014), o recreio pode ser compreendido como um espaço de produção de práticas, no qual os alunos elaboram suas próprias formas de agir, negociam relações e atribuem sentidos às experiências vividas.

Apesar de sua relevância no cotidiano escolar, o recreio ainda ocupa uma posição secundária nas políticas educacionais, sendo frequentemente tratado apenas como um intervalo entre atividades consideradas mais centrais. De modo geral, as diretrizes educacionais priorizam aspectos relacionados ao ensino de conteúdos, à organização curricular e aos resultados de aprendizagem, relegando a segundo plano

os momentos de convivência e socialização. Essa desvalorização ocorre mesmo diante do reconhecimento, por parte de documentos oficiais do Ministério da Educação, de seu potencial pedagógico. Conforme o Parecer CEB 02/2003:

As atividades livres ou dirigidas, durante o período de recreio, possuem um enorme potencial educativo e devem ser consideradas pela escola na elaboração da sua Proposta Pedagógica. Os momentos de recreio livre são fundamentais para a expansão da criatividade, para o cultivo da intimidade dos alunos, mas, de longe, o professor deve estar observando, anotando, pensando até em como aproveitar algo que aconteceu durante esses momentos para ser usado na contextualização de um conteúdo que vai trabalhar na próxima aula (Parecer CEB 02/2003).

Ainda que o governo federal reconheça essa importância, não são asseguradas as condições necessárias para sua efetivação. No contexto específico da escola em que esta pesquisa foi realizada, o recreio, que já possuía duração reduzida (15 minutos), foi ainda mais encurtado, passando a totalizar apenas 10 minutos. Tal alteração decorreu de ajustes na organização escolar, especialmente relacionados à logística do horário de saída e à adequação ao transporte escolar, visando a evitar que os alunos deixassem a escola em horários ainda mais tardios. Nessa instituição, o turno vespertino tem início às 14 horas, em função de o turno matutino ser de ensino integral com duração de 7 horas. Com a redução do recreio para 10 minutos, o encerramento ocorre às 18h20 — um horário em que já há diminuição da luminosidade, o que pode representar riscos aos alunos, a maioria dos quais depende do transporte escolar e chega em casa mais tarde.

Nesse cenário, além da ausência de reconhecimento do recreio como espaço pedagógico, os estudantes dessa escola são ainda mais prejudicados pelos atravessamentos decorrentes da organização de uma unidade que comporta simultaneamente um turno de ensino integral e outro de ensino regular. Evidencia-se, assim, que decisões organizacionais, frequentemente orientadas por questões estruturais, incidem diretamente sobre a qualidade das vivências escolares, reforçando a necessidade de problematizar o lugar do recreio no cotidiano da escola.

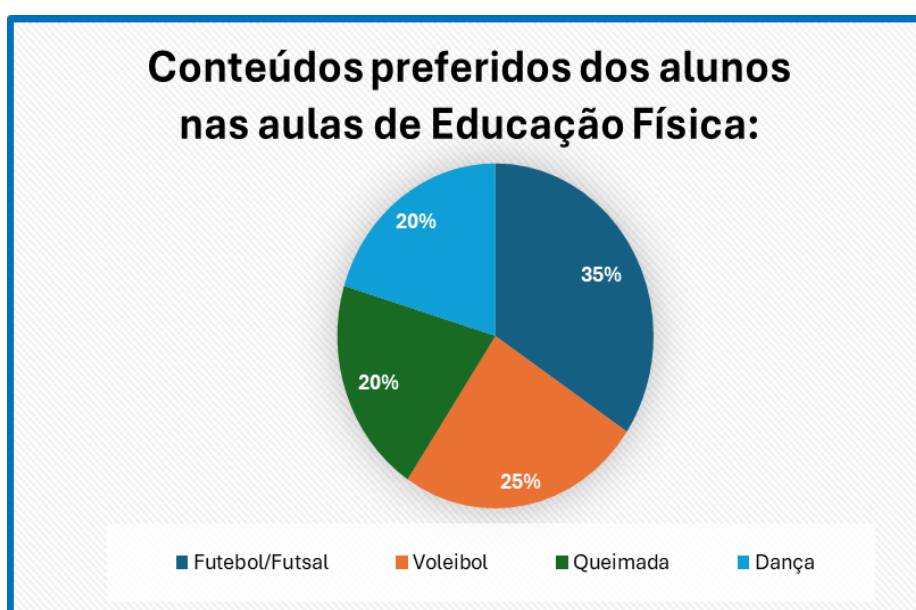
Outro aspecto relevante diz respeito ao fato de o recreio não ser contabilizado como período de trabalho docente, o que dificulta sua abordagem pedagógica. A presença do professor durante esse momento implicaria a supressão de seu tempo de descanso, o que evidencia uma tensão entre as condições de trabalho e a possibilidade de acompanhamento mais intencional das interações dos alunos.

Em reuniões pedagógicas, o corpo docente da escola em que a pesquisa foi realizada já sinalizou a necessidade de pensar coletivamente estratégias para tornar o recreio mais significativo. No entanto, tais discussões esbarram em impasses relacionados à carga horária das aulas a serem cumpridas e ao receio de possíveis sanções por parte da Coordenação Regional de Ensino.

Como desdobramento dessas questões, torna-se fundamental reconhecer o recreio como parte constitutiva do processo educativo, e não como um tempo residual na organização escolar. Isso implica repensar não apenas sua duração, mas também as condições institucionais que viabilizam sua qualificação como espaço de convivência, aprendizagem e desenvolvimento social. Ao considerar o recreio em sua dimensão pedagógica, abre-se a possibilidade de construção de práticas e políticas que valorizem as experiências dos alunos, articulando-as de maneira mais integrada ao projeto educativo da escola.

Após refletirmos sobre esses dados e a importância que o recreio ocupa na vida desses estudantes, partimos para analisar a relação dos sujeitos investigados com os conteúdos da Educação Física. Ao serem questionados sobre suas atividades preferidas nas aulas de Educação Física, os alunos apontaram o esporte como principal preferência, com destaque para o futebol, seguido pelo voleibol, conforme apresentado na Ilustração 8.

Ilustração 8 – Relação dos conteúdos preferidos dos alunos nas aulas de Educação Física



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Ao relacionar os dados obtidos com os conteúdos propostos pela Base Nacional Comum Curricular, observa-se que as preferências dos alunos se concentram, principalmente, nas práticas esportivas, com destaque para o futebol/futsal e o voleibol. Embora essas práticas estejam contempladas na BNCC, a proposta curricular da Educação Física é mais ampla, envolvendo diferentes manifestações da cultura corporal, como danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura.

Nesse sentido, os dados evidenciam uma aproximação parcial com o que é proposto pela BNCC, uma vez que algumas dessas manifestações, além do esporte, aparecem nas preferências dos alunos, como a dança. No entanto, outras práticas não são mencionadas, o que pode indicar um repertório corporal mais restrito, influenciado pelas condições de acesso, pelo contexto social dos estudantes e pelas experiências vivenciadas dentro e fora da escola.

As preferências dos estudantes mostram-se fortemente ancoradas em práticas corporais socialmente consolidadas, como o futebol e o voleibol, evidenciando a permanência do esporte como conteúdo central nas aulas de Educação Física. Essa tendência dialoga com a tradição histórica da área, marcada pela hegemonia esportiva, e entra em tensão com as diretrizes contemporâneas da BNCC, que propõem a ampliação do repertório de conteúdos.

Apesar dessa ampliação curricular, sua efetivação encontra limites no cotidiano escolar. Muitos professores relatam dificuldades em trabalhar conteúdos diversos, sobretudo em função da falta de tempo para estudo e planejamento, decorrente de jornadas de trabalho extensas. Nesse contexto, a predominância do esporte pode ser compreendida não apenas como resposta às preferências dos alunos, mas também como uma escolha pedagógica condicionada por fatores estruturais, como a formação docente, as condições de trabalho e a organização curricular.

Carlan, Kunz e Fensterseifer (2012) corroboram com essa discussão ao ressaltarem que o esporte tem se destacado como o conteúdo mais citado e prestigiado pelos alunos “[...] apesar de, num modo geral, estar atrelada a um modelo tradicional/paradigma da racionalidade instrumental” (p. 57). Portanto, ainda são necessários avanços nos campos teórico e didático-pedagógico que possibilitem compreender o esporte para além de sua dimensão prática, uma vez que a maioria dos alunos que o mencionam como prática corporal preferida se refere, sobretudo,

aos momentos em que estão em quadra praticando. Nesse sentido, colocam-se desafios ao professor, que precisa apresentar o esporte como “[...]fenômeno sócio-histórico-cultural em que a Educação Física escolar produza a aquisição de um saber fazer e um saber sobre esse fazer do esporte.” (Carlan; Kunz; Fensterseiber, 2012, p.58).

Em conversas com os alunos, constatamos que esses sujeitos carregam experiências vividas em outras escolas, nas quais a cultura esportiva era dominante nas aulas de Educação Física. Foram recorrentes, sobretudo entre as meninas, relatos de trajetórias escolares em que permaneciam à margem da quadra, jogando queimada ou pulando corda, enquanto os meninos ocupavam o espaço central jogando futebol.

Observa-se, nesses casos, que o trabalho docente influencia diretamente a relação que o estudante constrói com a Educação Física ao longo de sua vida escolar. Gonzalez (2020) discute a diversidade de práticas pedagógicas presentes nas escolas a partir do conceito de “atuações docentes” e adverte sobre práticas caracterizadas como “abandono do trabalho docente”, conhecidas como aulas “rola bola”, nas quais o professor não cumpre sua função de ensinar e deixa os alunos livres para escolher o que fazer. Nesse tipo de prática, não há planejamento nem objetivos pedagógicos definidos.

Infelizmente, essa realidade ainda se faz presente, na medida em que a Educação Física, em muitas escolas, é tratada de forma descompromissada, sem acompanhamento efetivo da coordenação pedagógica. Soma-se a isso a precariedade da infraestrutura e a escassez de materiais, que contribuem para a manutenção dessas práticas. Com o tempo, professores submetidos a contextos adversos podem ser atravessados pelo desânimo, favorecendo o afastamento de sua função docente.

Embora Gonzales (2020) ressalte que esse tipo de prática não pode ser compreendido apenas como um problema moral e individual, o autor destaca a necessidade de uma mobilização ampla para sua superação, uma vez que “[...]alunos têm direito de aprender, o professor o compromisso de ensinar e o Estado e a Sociedade dar condições para que isso seja possível[...].” (Gonzalez, 2020, p.145).

Seguindo essa perspectiva, procuramos, ao longo do nosso trabalho, promover a conscientização dos estudantes acerca da amplitude dos conteúdos da Educação Física e da importância de vivenciá-los de forma significativa. Dessa forma, a

Educação Física escolar assume um papel fundamental na ampliação desse repertório, possibilitando o contato com diferentes práticas corporais que, muitas vezes, não fazem parte do cotidiano dos alunos, contribuindo para diversificar suas experiências em consonância com as orientações da BNCC.

Nesse contexto, um dado que merece destaque é a presença da dança entre as práticas mencionadas pelos alunos, sendo indicada por 13 participantes. No entanto, é importante considerar que o questionário foi aplicado após as aulas do primeiro bimestre, período em que esse conteúdo foi desenvolvido. Esse aspecto pode ter influenciado as respostas, uma vez que observamos, ao longo das aulas, que muitos estudantes que nunca haviam tido contato com esse tipo de prática passaram a demonstrar interesse e apreço pela dança, resignificando suas percepções acerca desse conteúdo.

No início do ano, quando apresentamos o conteúdo “dança” para ser trabalhado, a grande maioria dos alunos estranharam e até mesmo demonstraram certa rejeição. Embora seja uma prática corporal de grande contribuição para o desenvolvimento global do aluno, boa parte dos professores enfrentam muitos desafios para trabalhá-lo:

[...] entende-se que a falta de formação continuada, a formação inicial insuficiente, escassez de materiais e infraestrutura adequada, e a resistência dos estudantes são pontos frágeis a respeito do ensino da dança no contexto escolar” (Padilha, 2024, p.41).

Assim, foi necessário estabelecer um plano de intervenção viável, que pudesse ser efetivamente realizado e garantisse a participação dos alunos nas aulas. Ressaltamos que, para a categoria relacionada à valorização da cultura dos alunos nas aulas de Educação Física, optamos por utilizar, como eixo da reflexão desta pesquisa, as aulas do primeiro bimestre do plano de intervenção, cujo conteúdo desenvolvido foi a dança de salão.

Para compreender melhor os desafios enfrentados na implementação de um plano de intervenção, ao longo de um bimestre dedicado ao ensino da dança, consideramos necessário apresentar, ainda que brevemente, o contexto de uso dos documentos curriculares. No estado de Goiás, especialmente na região em que a pesquisa foi realizada, os documentos normativos, como a BNCC, o DCGO e a matriz de habilidades essenciais, não vinham sendo seguidos de forma sistemática até a

implementação da Matriz de Habilidades Essenciais. Esse documento passou a organizar os eixos temáticos de maneira bimestral.

No contexto deste estudo, a partir de 2025, a matriz curricular foi atrelada à prova de bloco aplicada bimestralmente, deixando a prática pedagógica mais amarrada e padronizada. Como anteriormente era o próprio professor que elaborava as provas bimestrais, então era possível transitarmos entre os conteúdos com maior liberdade. Assim, os eixos temáticos eram trabalhados, mas de forma mais livre ao longo do ano e, em um bimestre, nós conseguíamos trabalhar mais de um eixo temático, ou seja, uma modalidade esportiva e uma prática de aventura, por exemplo. Com a nova matriz, a cada bimestre foi determinado um eixo temático específico, o que nos trouxe a realidade da pesquisa: neste ano, enfrentamos o desafio de desenvolver o eixo Dança com as turmas de 8º ano do Ensino Fundamental, contexto em que esta pesquisa foi realizada, ao longo de todo o primeiro bimestre. Por um lado, essa mudança pode ser considerada positiva, na medida em que convoca o professor à responsabilidade de cumprir as habilidades previstas, combatendo, em certa medida, práticas docentes conhecidas como “rola bola”. Tal expressão refere-se a professores que atuam sem um planejamento sistemático, limitando-se a deixar os alunos livres na quadra, sem diretrizes claras a serem seguidas ou objetivos pedagógicos a serem alcançados. Incluem-se, ainda, aqueles docentes que trabalham predominantemente conteúdos com os quais possuem maior afinidade ou domínio técnico, em geral, o esporte, muitas vezes desenvolvido nas aulas de Educação Física com o objetivo exclusivo de selecionar alunos para possíveis competições escolares.

Para Dias e Silva (2025, p. 12), a “[...] ausência de orientações claras, de coordenação pedagógica ativa e de supervisão técnica contribui para a manutenção de currículos desarticulados, distantes da proposta formativa da base.” No entanto, a padronização curricular, ao organizar rigidamente os conteúdos e habilidades por bimestres e atrelar sua execução a avaliações externas, também impõe limites à autonomia pedagógica do professor. Ao definir previamente o que deve ser ensinado e avaliado em cada período, a Matriz de Habilidades Essenciais tende a reduzir as possibilidades de adequação do planejamento às especificidades do contexto escolar, às condições materiais disponíveis e às culturas juvenis presentes na escola. No caso da Educação Física, tais limites tornam-se ainda mais evidentes, considerando que os conteúdos da cultura corporal (como a dança) demandam tempo pedagógico para

exploração, experimentação, criação e apropriação significativa por parte dos estudantes.

Nesse cenário, o planejamento de um bimestre dedicado à dança exigiu constantes negociações entre o cumprimento das habilidades prescritas nos documentos oficiais e a construção de práticas pedagógicas que dialogassem com os interesses, os repertórios culturais e as condições concretas dos alunos. A necessidade de atender às demandas institucionais, sem perder de vista o caráter formativo, expressivo e cultural da dança, evidenciou as tensões existentes entre um currículo normativo e a realidade viva da escola, reforçando os desafios enfrentados pelo professor de Educação Física na efetivação de propostas pedagógicas mais críticas e significativas.

Certeau (2014) considera o movimento das “estratégias e táticas” no contexto das práticas do cotidiano. Dentro da linha de pensamento do autor, as estratégias são os modos de agir de quem detém um “lugar próprio”, uma posição institucional que permite planejar, ordenar e regular. A exemplo do contexto escolar, podemos considerar que as estratégias se materializam nos documentos normativos citados acima e na gestão do tempo e do espaço da escola, o que abrange as regras de circulação, horários de aula e uso dos espaços, por exemplo.

Nesse contexto, em que o governo de Goiás vem, de forma sistemática, instituindo um modelo de escola orientado por uma lógica mercadológica, observa-se a centralidade conferida aos resultados em avaliações externas como principal critério para definir a qualidade das instituições escolares. Tal perspectiva reduz a complexidade do processo educacional a indicadores numéricos, desconsiderando os contextos históricos, sociais e culturais que compõem as diferentes realidades escolares. Como consequência, consolida-se um modelo de ensino padronizado e tecnicista, que tende a homogeneizar práticas pedagógicas e a esvaziar o sentido formativo da escola pública.

Consideramos que, nesse cenário, as escolas que atendem populações socialmente vulnerabilizadas passam a competir em condições profundamente desiguais, sendo avaliadas segundo os mesmos parâmetros que instituições inseridas em contextos mais favorecidos. Essa lógica reforça desigualdades estruturais já existentes, responsabiliza a escola e seus sujeitos por resultados que extrapolam sua governabilidade e fragiliza a construção de práticas pedagógicas contextualizadas, críticas e socialmente comprometidas.

Conforme mencionado, à luz das contribuições de Michel de Certeau (2014), é possível compreender essa problemática a partir da tensão permanente entre estratégias e táticas no cotidiano escolar. Nesse sentido, as estratégias correspondem às ações produzidas pelas instâncias de poder, no caso, o Estado e seus aparelhos normativos, que buscam organizar, regular e controlar o currículo por meio de documentos oficiais, avaliações externas e prescrições legais, podemos inferir algumas observações.

No entanto, como aponta Certeau (2014), o cotidiano não se reduz à obediência passiva às estratégias instituídas. Professores e estudantes, enquanto sujeitos praticantes do cotidiano, produzem formas de resistência sutis e criativas, que o autor denomina de táticas. Diferentemente das estratégias, as táticas não dispõem de um lugar próprio de poder, mas operam nas fendas do sistema, apropriando-se das regras impostas para ressignificá-las a partir das necessidades concretas, dos repertórios culturais e das condições reais de existência.

Certeau (2014) explicita essa dinâmica ao afirmar que a tática

Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário [...]. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia (Certeau, 2014, p.95).

É dentro dessa realidade que buscamos atuar de forma a encontrar saídas criativas para contornar as circunstâncias e estabelecer um processo de ensino-aprendizagem e uma relação professora–aluno em que aquilo que fosse desenvolvido fizesse sentido para os alunos e para o professor, dentro do ambiente escolar limitado do qual fazemos parte. Assim, remetemo-nos às táticas às quais Certeau (2014) se refere: “essas ‘maneiras de fazer’ constituem as mil práticas pelas quais os usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural” (Certeau, 2014, p. 41).

Assim, partimos para o desenvolvimento de um plano de intervenção cujo conteúdo, a dança, apesar de integrar os eixos temáticos da Educação Física, encontra resistência por parte dos alunos, que tendem a associar a disciplina prioritariamente ao esporte. Trata-se de um conteúdo que os professores, em geral, também apresentam dificuldades em desenvolver, uma vez que ainda carecem de

uma formação mais consistente, tanto na graduação quanto na formação continuada, para que possa ser trabalhado com maior segurança.

Por isso, foi necessário um investimento cuidadoso no planejamento e na construção de um plano de intervenção que possibilitasse trabalhar o conteúdo normatizado pela instituição de ensino, mas que, ao mesmo tempo, produzisse sentido para os sujeitos participantes da pesquisa, buscando romper com barreiras como o preconceito, a timidez e a visão curricular restrita que os alunos carregam ao longo de sua trajetória escolar. Para tanto, estabelecemos uma postura pedagógica que possibilitou escutar os alunos, permitindo que participassem das escolhas, reconhecendo suas experiências corporais e criando espaços de negociação nas aulas. Acreditamos que esse tipo de conduta contribuiu para fortalecer vínculos, promover pertencimento e ampliar as possibilidades de participação.

Para Alves (2003), trabalhar com o cotidiano escolar e suas múltiplas culturas envolve um movimento simultâneo de reprodução e criação. Embora as práticas escolares sejam atravessadas pelas determinações das políticas públicas, os sujeitos que atuam na escola produzem, no interior dessas estruturas, alternativas e modos próprios de agir, ajustados às especificidades de cada contexto. Como afirma a autora, “[...] pois, [é] assim que aprendemos a encontrar soluções para os problemas criados por soluções encontradas anteriormente” (Alves, 2003, p. 66). Seguindo esses pressupostos, para conseguir a adesão dos estudantes, principalmente os meninos, para participar das aulas de dança tivemos que fazer uma “negociação”. Como o conteúdo previsto para o segundo bimestre era o Esporte, então, eles se comprometeriam a participar durante o primeiro bimestre das aulas de dança de salão e, como contrapartida, no bimestre seguinte, iríamos priorizar o futebol nas aulas. Os alunos concordaram e, assim, seguimos para as aulas.

Desse modo, o conteúdo dança de salão foi desenvolvido ao longo das aulas em consonância com o que está previsto na matriz curricular da rede de ensino. No entanto, ao considerarmos que tal prática não se apresentava, inicialmente, como parte das vivências mais recorrentes dos estudantes, tornou-se necessário pensar em estratégias que possibilitassem sua aproximação com o conteúdo. Nesse sentido, buscou-se estabelecer diálogos com aspectos da cultura juvenil presentes no cotidiano dos alunos, na tentativa de construir pontes entre o que é proposto no currículo e os repertórios culturais por eles mobilizados, favorecendo, assim, a produção de novos sentidos para a experiência com a dança no contexto escolar.

A partir de então, optamos por implementar atividades práticas em todas as aulas, inclusive naquelas em que havia maior ênfase em discussões teóricas sobre o conteúdo, como, por exemplo, a apresentação do contexto histórico da dança de salão, conforme previsto nos documentos normativos, ou a problematização dos preconceitos e estereótipos associados à dança. Ao final dessas discussões, eram sempre propostas atividades práticas envolvendo ritmo e música.

Esse encaminhamento dialoga com o perfil dos alunos participantes da pesquisa, uma vez que, a partir da coleta de dados, identificou-se uma forte vinculação às práticas corporais relacionadas ao fazer, praticar, realizar e experimentar, em detrimento de momentos mais reflexivos, nos quais se busca pensar criticamente sobre a ação realizada. Dessa forma, a adoção de atividades práticas ao longo de todo o processo configurou-se como uma estratégia para valorizar e integrar as experiências dos alunos ao conteúdo a ser desenvolvido, tornando as aulas mais significativas, interessantes e convidativas à participação do grupo.

A dança de salão é uma dança tradicionalmente dançada em casais (homem e mulher) onde a aproximação dos alunos e o toque no corpo do outro, mesmo que de maneira respeitosa, gera constrangimento. Portanto, para deixar o ambiente mais leve e reduzir a tensão, timidez ou constrangimentos iniciais entre as pessoas envolvidas, propusemos atividades de dança em círculo, priorizando um ambiente de descontração entre os participantes. No trecho extraído do nosso diário de campo e na figura 9, é possível observar a dinâmica de aproximação dos alunos ao tema e a repercussão da atividade entre eles:

Figura 9 – Alunos interagindo durante uma atividade



Fonte: Acervo da pesquisa

Como pode ser observado na figura 9, em algumas atividades propostas que tinham como objetivo desenvolver o contato, o toque e a relação entre pares, como é característico na dança de salão, os alunos se apoiavam naqueles com quem tinham mais afinidade. Alguns não se soltavam. Após a realização de uma conversa inicial, mediada por perguntas norteadoras, com o objetivo de identificar a relação dos alunos com a dança de salão e compreender seus conhecimentos prévios sobre esse conteúdo, propusemos uma atividade com música. Nela, os alunos transitavam pelo espaço ao som de diferentes ritmos e, quando a música era interrompida, a professora anunciava um número correspondente à quantidade de integrantes que deveriam se agrupar, formando pequenos grupos. Após algumas rodadas da atividade, observamos que passaram a movimentar o corpo de forma espontânea, acompanhando o ritmo das músicas. Ou seja, sem perceber, já estavam “dançando”, algo que, até então, não havia ocorrido de forma intencional ou consciente durante as aulas, ainda prevalecendo a relação com os colegas afins, como podemos observar na figura 10:

Figura 10 – Amigos dançando



Fonte: Acervo da pesquisa

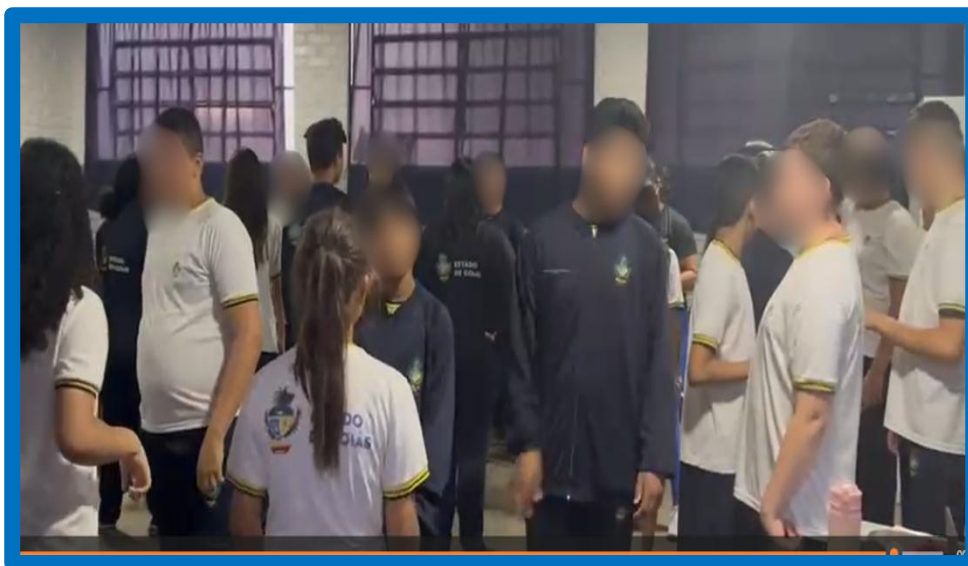
Em outros momentos, os alunos tinham que realizar atividades rítmicas baseadas em uma música e em uma coreografia passadas pela professora. Inicialmente, os alunos não demonstraram motivação para realizar a atividade proposta. Percebemos isso não somente na fala, mas nos gestos, falas e atitudes dos alunos quando apresentamos o conteúdo da aula. Quando certos alunos não se identificavam com o conteúdo que estava sendo desenvolvido na aula, várias atitudes eram realizadas a fim de tentarem escapar de participar da aula. Desde um revirar os olhos, passando por justificativas de dor e mal-estar, pedidos para ir ao banheiro no momento das atividades e uma resistência silenciosa representada por uma passividade que desafia o desenvolvimento das aulas. Nas atividades de dança, isso ficava mais evidente nos momentos em que, durante as dinâmicas desenvolvidas, os alunos tinham que trocar de parceiro. Esses momentos estão registrados nas imagens 11 e 12 logo abaixo:

Figura 11 – Atividade rítmica em duplas



Fonte: Acervo da pesquisa

Figura 12 – Momento em que é realizada a troca de duplas



Fonte: Acervo da pesquisa

As imagens 11 e 12 acima retratam o momento de uma dinâmica em que eles tinham que trocar de par. Conforme trechos extraídos do nosso diário de campo, nesse momento os alunos se entreolhavam entre uma rodada e outra da dinâmica, ao trocarem de duplas, demonstrando certo desconforto com o novo parceiro.

O desconforto percebido nas expressões dos alunos não pode ser compreendido apenas como desinteresse ou indisciplina. À luz dos Estudos com o Cotidiano e das contribuições de Certeau (2014), esses comportamentos podem ser entendidos como modos de agir produzidos pelos estudantes diante das propostas da aula, configurando-se como táticas por meio das quais negociam sua participação no espaço escolar.

Nesse contexto, as atividades propostas, o conteúdo da dança e a própria organização da aula podem ser compreendidos como estratégias institucionais, na medida em que são definidas a partir de um lugar de poder — o currículo e a ação docente — que orienta o que deve ser realizado. Por outro lado, os alunos, ao não deterem esse mesmo poder de decisão, mobilizam diferentes formas de agir no interior dessas estratégias, como a recusa, a resistência silenciosa, a participação parcial ou a busca por permanecer com colegas com quem possuem maior afinidade.

Dessa forma, tais comportamentos não se configuram como simples desvios da norma, mas como maneiras encontradas pelos estudantes para operar com aquilo que lhes é proposto, explorando brechas, ajustando sua participação e produzindo sentidos próprios para a experiência vivida. Trata-se, portanto, de um movimento

contínuo de negociação entre as estratégias instituídas e as táticas cotidianas dos alunos.

A partir desse olhar, foi possível compreender que a adesão dos estudantes não se dá de forma imediata, mas é construída no decorrer das aulas, por meio do diálogo, da escuta e da criação de possibilidades que respeitem seus limites e experiências. Assim, as táticas dos alunos não apenas tensionam as estratégias propostas, mas também indicam caminhos para a reorganização das práticas pedagógicas, contribuindo para a construção de um processo mais significativo de participação.

Reconhecer essas práticas como produções de sentido nos permitiu deslocar o olhar pedagógico de uma lógica disciplinar para uma compreensão mais sensível das dinâmicas do cotidiano, abrindo possibilidades para que o currículo vivido se construísse em diálogo com as experiências, os medos e os saberes dos sujeitos praticantes da escola. Assim, à medida que as aulas foram acontecendo, fomos nos surpreendendo com a participação e o entusiasmo dos alunos nas aulas de dança, trazendo para os alunos um novo significado para a Educação Física, algo que vai além daquele tradicional esportivo. Isso pode ser observado nas falas dos alunos ao serem questionados sobre o que a Educação Física significava para eles após essas aulas:

*Representa para mim mudança, porque antes, assim, quando eu estava na minha outra escola, eu odiava participar, eu tinha muita vergonha, só que hoje em dia eu não tenho mais tanta vergonha, porque eu me sinto mais aceita (K.V.V.N, menina, grupo focal, 29/09/2025).*

*Inclusão, porque antigamente era mais futebol, só meninos e dividia e as meninas ganhavam as coisas mais frouxinhas, e ultimamente a senhora mesmo coloca mais as meninas para participar, fazendo um trabalho mais dinâmico, em conjunto, e tipo socialização também, porque tem pessoas que podem ser antissociais e aí com essas dinâmicas elas podem desenvolver mais (L.M.B., menina, grupo focal, 29/09/2025).*

*Porque quando começou a aula, assim, ninguém estava querendo aí no decorrer das aulas todo mundo foi se acostumando e evoluindo aos poucos. Como na dança. Tipo assim, ninguém estava sabendo dançar o forró. Aí depois de algumas aulas todo mundo já estava bem. (R.C.C.P., menina, grupo focal, 29/09/2025).*

Essas falas nos fazem refletir sobre a importância de enfrentar a resistência e apatia dos alunos com um olhar atento, mas ao mesmo tempo firme, apontando para

os alunos a importância dos conteúdos a serem trabalhados. Certamente, o professor que está à frente da turma precisa acreditar que o desenvolvimento das atividades pode trazer bons resultados, apesar das dificuldades, para que, desse modo, o aluno também acredite e aceite participar. É claro que a participação não foi unânime, mas as respostas positivas que tivemos demonstram que o trabalho teve relevância.

Prossequimos desenvolvendo a dança de salão como conteúdo da Educação Física, abordando seu contexto histórico e suas transformações até chegarmos, propriamente, ao forró. Entretanto, até o momento da introdução prática dos passos básicos desse ritmo escolhido pelos próprios alunos, por ser o mais presente em suas culturas, a grande maioria nunca havia dançado nem participado de atividades dessa natureza nas aulas de Educação Física.

Com o objetivo de garantir um ambiente mais favorável ao processo de aprendizagem, propusemos inicialmente atividades de alongamento e aquecimento realizadas em duplas, de modo que os alunos pudessem, gradualmente, se acostumar a desenvolver atividades corporais com um parceiro ou parceira como retratado na figura 13:

Figura 13 – Alongamento em duplas



Fonte: Acervo da pesquisa

Na atividade de aquecimento, usamos uma brincadeira muito comum dentro da vivência escolar dos alunos em geral, que foi a dança das cadeiras, mas de uma outra maneira. As cadeiras ficaram espalhadas pela quadra posicionadas em duplas. Enquanto a música tocava, os alunos se movimentavam em duplas pelo espaço e,

quando a música parava, as duplas deveriam procurar uma cadeira para se sentar, como demonstrado na figura 14:

Figura 14 – Brincadeira para aquecimento em duplas



Fonte: Acervo da pesquisa

O intuito aqui foi aproximar dos alunos o conteúdo da dança, mais especificamente a dança de salão, de modo que eles se sentissem mais à vontade e incluídos nas aulas. Por isso, essa atividade da dança da cadeira trouxe um ambiente de leveza e descontração e valorizou o trabalho em dupla, essencial na dança de salão. Também usamos músicas sugeridas pelos alunos como uma estratégia para abranger o cotidiano juvenil dos nossos alunos, favorecendo um maior engajamento e identificação com a proposta pedagógica e, conseqüentemente, uma participação mais efetiva dos alunos. Esses pequenos gestos na forma como o professor realiza sua abordagem pedagógica no cotidiano escolar fazem toda a diferença em propostas que, como esta, buscam favorecer o pertencimento e a valorização dos alunos no ambiente escolar. Atitudes aparentemente simples, como reinterpretar uma brincadeira popular ou usar uma música que os alunos gostam, produzem efeitos significativos na maneira como os estudantes se percebem no espaço da escola e se relacionam com a disciplina.

Além disso, essas atividades mostraram-se importantes para trabalhar a questão do toque físico entre os pares, elemento constitutivo e indispensável da dança de salão, especialmente do forró.

Em seguida, passamos para o ensinamento dos passos. Notamos alguns risos constrangidos, e as duplas continuaram sendo formadas, em sua grande maioria, por pessoas do mesmo sexo. No entanto, mesmo tentando disfarçar a curiosidade, percebemos que muitos alunos demonstraram interesse em aprender os passos, aproveitando a oportunidade para conhecer algo que, no fundo, desejavam aprender, mas para o qual não tinham oportunidade ou não se sentiam seguros para experimentar.

Mesmo conseguindo trabalhar a questão da timidez e aproximação ao parceiro, percebemos que a maioria das duplas ficou separada por sexo. Então os meninos fizeram duplas com seus amigos e as meninas com suas amigas, como podemos notar na figura 15 logo abaixo:

Figura 15 – Alunos em pares: meninos com meninos e meninas com meninas



Fonte: Acervo da pesquisa

Embora a dança de salão, neste caso, forró, originalmente, seja uma dança praticada em casal de homem e mulher, abrimos essa oportunidade para que os alunos pudessem estar mais abertos a realizarem as atividades, uma vez que, nessa idade, o toque físico em outra pessoa, em especial alguém do sexo oposto, enfrenta

muitas barreiras. Assim, objetivo primário era conseguir fazer com que os alunos dançassem, independentemente de com quem estavam dançando, porque acreditávamos que, aos poucos, as barreiras do constrangimento e do preconceito poderiam ser quebradas.

Isso corrobora com o estudo de Souza (2011), que investigou como a dança de salão pode atuar como uma ferramenta facilitadora no desenvolvimento biopsicossocial de adolescentes em ambiente escolar. Durante sua pesquisa, a autora também flexibilizou a formação dos pares “[...] para que pudessem partir dos próprios alunos a possibilidade de ficar ou não em contato corporal com o parceiro do sexo oposto (Souza, 2011, p. 663).

Para Souza (2011) a resistência dos adolescentes em formar pares nas aulas de dança de salão decorre de um conjunto de fatores que atravessam dimensões práticas, psicológicas, corporais, culturais e de desenvolvimento. Entre os motivos, destacam-se a pouca experiência prévia com danças em pares, o predomínio de formas de dança individualizadas no cotidiano juvenil e a insegurança diante do erro e da exposição perante os colegas. Soma-se a isso o desconforto com a proximidade corporal exigida pela dança de salão, que invade zonas consideradas íntimas, gerando constrangimento, especialmente no contato com colegas do sexo oposto. Tais resistências também se articulam às transformações da puberdade e à imaturidade emocional própria da adolescência, bem como a normas culturais e de gênero, como o machismo e a leitura maliciosa do toque.

A dança ainda é um conteúdo muito negligenciado nas escolas. Para a autora, se os alunos

[...] tivessem maior contato com vários ritmos de dança durante o processo escolar desde os primeiros anos escolares, teria uma maior participação e uma melhor qualidade da interação social, pois essas vivências dançantes fariam parte de um processo gradual, onde poderia ocorrer um fortalecimento das relações interpessoais (Souza, 2011, p.627).

Contudo, à medida que as atividades iam se desenvolvendo, percebemos uma maior proximidade e familiaridade dos alunos em relação ao outro. À medida que essa aproximação ia aumentando, percebemos que os estudantes foram ganhando mais segurança, e os primeiros pares mistos foram surgindo durante as atividades, como evidenciado na figura 16 apresentada a seguir:

Figura 16 – Pares mistos (menina e menino dançando juntos)



Fonte: Acervo da pesquisa

Além disso, é importante dizer que atualmente existem pesquisas que problematizam essa questão da formação de casais de sexos opostos na dança de salão, abordando que a existência desse padrão foi constituída ao longo da história baseado em históricas relações de poder. Nesse sentido, Porto (2025) defende o ensino da Dança de Salão nos seguintes termos:

[...] o ensino de Dança de Salão que favoreça a construção de um ambiente educativo plural e diverso, contemplando as dissidências de gênero e sexualidade, bem como pessoas com dificuldades de aprendizagem decorrentes de limitações motoras ou psicológicas (Porto, 2025, p.15).

Sendo assim, deixar os alunos livres para escolher seus pares, independentemente do sexo, não apenas amplia a participação dos estudantes nas atividades, mas também contribui para a superação de estereótipos e preconceitos na dança.

Portanto, a experiência mostrou-se bastante significativa, pois foi possível observar a construção de uma relação de respeito entre os alunos, à medida que cada um buscava realizar as atividades propostas em seu próprio ritmo, sem ser ridicularizado pelos colegas. Isso vai de acordo com Zanata (2020), que usou em sua prática pedagógica atividades lúdicas que foram fundamentais para superar a resistência inicial dos estudantes e reduzir o preconceito nas aulas de dança. Zanata

(2020) chama a atenção para o papel do professor frente aos alunos para levá-los a pensar sobre a dança de maneira crítica “[...] de modo que o respeito às diferenças seja discutido e vivenciado, estimulando o desenvolvimento social e as relações de uma forma mais livre e igualitária entre meninos e meninas [...]” (Zanata, 2020, p.38).

Ao final dessas aulas, propusemos que os alunos apresentassem o que aprenderam da forma como fizessem mais sentido para eles, constituindo uma estratégia pedagógica que reconhecesse a diversidade de modos de aprender, de se expressar e de atribuir sentido à experiência escolar. Ao ampliar as formas de produção, o professor desloca a centralidade de um único modelo avaliativo e cria condições para que os alunos se apropriem da proposta a partir de suas vivências, interesses e repertórios culturais.

Trata-se de um caminho que vai ao encontro do que Candau (2008) defende, ou seja, da compreensão da escola como um espaço de cruzamento de culturas. Nessa perspectiva, é necessário superar as dificuldades de reconhecer e valorizar as diferenças culturais dos alunos, pois, quando essas barreiras não são vencidas, favorecem “o desenvolvimento de uma baixa autoestima, elevados índices de fracasso escolar e a multiplicação de manifestações de desconforto, mal-estar e agressividade em relação à escola” (Candau et al., 2008, p. 27).

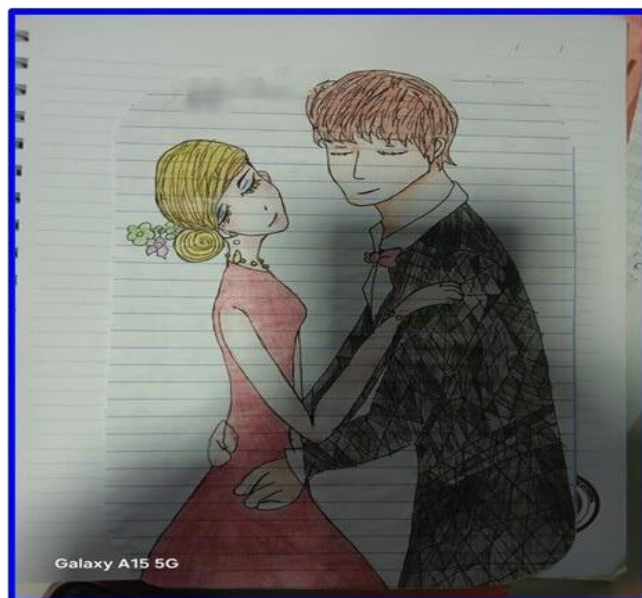
Após essas aulas, propusemos aos alunos que se dividissem em grupos e pensassem em uma forma de apresentar o que haviam aprendido ao longo desse processo. Nessa oportunidade, poderiam recorrer às linguagens com as quais possuíam maior familiaridade. Assim, alguns sugeriram a elaboração de cartazes; outros, que gostavam de desenhar, optaram por produzir ilustrações; alguns quiseram criar vídeos para as redes sociais; e um dos grupos propôs a elaboração de uma coreografia.

Tivemos alguns trabalhos interessantes que demonstraram como os estudantes se apropriaram do que foi desenvolvido ao longo da disciplina e o transformaram em um outro produto, atribuindo novos sentidos às experiências vividas nas aulas. Essas produções evidenciam que o conhecimento não é simplesmente reproduzido, mas reinterpretado e ressignificado pelos alunos a partir de seus repertórios, interesses e modos singulares de participação.

Durante, as aulas trabalhamos aspectos históricos da dança de salão, revivendo, por meio de cenas de filmes, como eram os bailes nas épocas das monarquias. Esse momento pode ser visto através do desenho da aluna S.A.C, a qual,

por meio de sua habilidade artística para o desenho, retratou um casal vestido à época dançando, como mostra a figura 17:

Figura 17 – Desenho produzido por uma aluna



Fonte: Acervo da pesquisa

A olhos distraídos, pode parecer apenas um simples desenho, mas, para o olhar atento de quem acompanhou todo o processo, trata-se de uma produção rica, elaborada por uma aluna tímida que convive com a obesidade e que, ao longo das aulas, superou suas dificuldades, trazendo o conteúdo aprendido para o seu universo por meio de sua habilidade para o desenho.

Esse episódio nos remete ao conceito de relação de saber construído por Charlot (2000), que, ao contrário da perspectiva tradicional, que enxerga o conhecimento como um conteúdo a ser acumulado, defende que o processo de aprender (ou o saber, como ele nomeia o conhecimento) se constitui como uma relação do ser humano com o mundo, consigo mesmo e com os outros. Uma aluna com essas características encontrou no desenho um meio de reinterpretar sua relação com o aprender, atribuindo um significado próprio ao conhecimento. Por meio da valorização de sua habilidade, a aluna teve a oportunidade de afirmar sua identidade, sair de uma posição de invisibilidade e assumir um papel de protagonismo, o que lhe permitiu superar suas dificuldades e ampliar seu engajamento com o conteúdo.

O desenho, fazendo menção ao contexto histórico da dança, demonstra que a aluna, por meio de sua habilidade com o desenho, teve a oportunidade de traduzir o conteúdo desenvolvido das aulas para seu universo pessoal, dando um sentido pessoal ao conteúdo proposto. Isso fortaleceu a relação dela consigo mesma (através do reconhecimento de suas capacidades), a relação dela com os outros (quando compartilhou sua produção com a turma) e com o mundo, uma vez que o conteúdo deixou de ser apenas uma tarefa e se transformou em uma experiência significativa. Isso corrobora o que Charlot (2000) discute:

Se o saber é relação, o valor e o sentido do saber nascem das relações induzidas e supostas por sua apropriação. Em outras palavras, um saber só tem sentido e valor por referência às relações supõe e produz com o mundo, consigo e com os outros. Os alunos para quem o saber tem, ao que parece, “um sentido e um valor como tal”, são os que conferem um sentido e um valor ao saber-objeto sob sua forma substancializada; o que supõe relações de um tipo particular com o mundo, consigo e com os outros (Charlot, 2000, p. 64).

O aluno G.A.M. produziu um vídeo pelo celular explicando o contexto histórico da dança de salão. A figura 18 é a captura de tela de um trecho do seu trabalho:

Figura 18 – trabalho citando a origem da dança de salão



Fonte: Captura de tela do vídeo produzido pelo aluno G.A.M., anexado ao acervo da pesquisa

A produção de vídeos também foi a escolha de um outro grupo de alunos, que, valendo-se das fotos registradas durante as aulas, fizeram um vídeo narrativa contando o que foi feito durante as aulas. A figura 19 mostra a captura de tela de um trecho do vídeo produzido por esse grupo de alunos mencionando as rodas de conversas e debates que tivemos a respeito do contexto histórico da dança de salão e dos preconceitos e estereótipos que a dança carrega.

Figura 19 – Registro de um momento da aula passado no vídeo



Fonte: Captura de tela de vídeo produzido pelos alunos.

Ao nomear, no vídeo, essas conversas como importantes, consideramos que trazer reflexões sobre todo o contexto que permeia a prática corporal — neste caso, a dança, mas também qualquer outro conteúdo da Educação Física — contribui para retirar a disciplina de um lugar em que apenas a diversão, a descontração e o movimento são valorizados. Em contrapartida, coloca-a em uma posição que favorece a reflexão crítica dos alunos sobre suas práticas, levando-os a pensar sobre questões fundamentais que, muitas vezes, não seriam problematizadas espontaneamente. Isso mostra a importância de um trabalho docente comprometido com uma educação crítica e reflexiva.

Além disso, essas produções de vídeo usando editores de vídeo de celular dos próprios alunos pode ser compreendida como uma prática inserida na cultura digital que atravessa o cotidiano escolar. O uso desse tipo de recurso favorece a apropriação criativa do conteúdo pelos alunos, possibilitando a construção de sentidos sobre as

experiências vividas nas aulas e sua projeção para além dos limites do ambiente escolar.

Durante esse plano de intervenção, um grupo de alunos que nasceram no norte do país, disseram que na região deles o ritmo mais popular era o reggae. Então sugeri que eles fizessem uma coreografia misturando o forró com o reggae e apresentassem para os demais colegas. Os alunos gostaram da ideia da coreografia, mas disseram que não teriam coragem de se apresentar. Sugeri que eles gravassem um vídeo e assim o fizeram. Esta imagem apresenta um trecho da coreografia elaborada pelos alunos, conforme registrado na Figura 20:

Figura 20 – Coreografia criada por um grupo de alunos



Fonte: Captura de tela de vídeo produzido pelos alunos

A partir desse fato, podemos perceber como os alunos se apropriam das práticas corporais escolares e as transformam com base em suas referências culturais (músicas, gestos, linguagens, estilos etc.). Dialogando com Certeau (2014), são “táticas” que expressam modos de existir e resistir que os alunos usam em relação ao conteúdo proposto pela Educação Física e que, talvez, não os identificasse tanto naquele momento ou daquela forma como foi sugerido. Esse processo de ensino-aprendizagem, marcado pelo diálogo, pela escuta e pela valorização dos saberes culturais dos estudantes, oportunizou a construção de um ambiente mais acolhedor e propício à sua participação.

Diante do que foi apresentado ao longo deste tópico, compreendemos que a valorização da cultura dos alunos nas aulas de Educação Física passa, necessariamente, pelo reconhecimento desses sujeitos enquanto praticantes do cotidiano escolar, portadores de histórias, experiências e modos singulares de se relacionar com as práticas corporais.

Ao olhar para o cotidiano da escola a partir da perspectiva dos Estudos com o cotidiano, inspirados em Michel de Certeau (2014), foi possível perceber que as diferentes formas de participação, assim como as resistências, recusas e adesões dos alunos às propostas pedagógicas, não podem ser entendidas apenas como desinteresse ou indisciplina, mas como táticas e artes de fazer produzidas pelos estudantes na tentativa de atribuir sentido às aulas de Educação Física.

Os dados evidenciaram que, mesmo inseridos em um contexto marcado por vulnerabilidades sociais, longas distâncias entre casa e escola e limitações impostas por documentos normativos e políticas educacionais cada vez mais padronizadas, os alunos demonstram vínculo com as práticas corporais e interesse em participar das aulas quando se sentem acolhidos, escutados e reconhecidos em suas experiências culturais. Nesse processo, foi possível perceber que esse interesse não está dado previamente, mas vai sendo construído ao longo das aulas, a partir das experiências vivenciadas.

A experiência com o conteúdo dança de salão, especialmente o forró, revelou que práticas inicialmente rejeitadas podem ser ressignificadas quando mediadas por propostas pedagógicas que dialogam com a realidade dos alunos, valorizam o fazer, o experimentar e o vivenciar, respeitando o tempo e os limites de cada sujeito. Ao terem acesso a esse conteúdo de forma mais próxima e significativa, muitos alunos passaram a se envolver com a dança, construindo novos sentidos e ampliando suas formas de expressão.

Nesse sentido, a intervenção pedagógica analisada permitiu compreender que valorizar a cultura dos alunos não significa apenas trabalhar conteúdos que já fazem parte de seu interesse imediato, mas, sobretudo, criar espaços de escuta, negociação e participação, nos quais os estudantes possam se apropriar do que é proposto e produzir novos sentidos a partir de suas vivências. Ao possibilitar que os alunos transformassem o conteúdo em produções próprias, como coreografias, vídeos e apresentações coletivas, as aulas de Educação Física passaram a se configurar como um espaço de pertencimento e ampliação de repertórios culturais.

Assim, práticas pedagógicas orientadas pelos Estudos com o cotidiano contribuem para deslocar a Educação Física de uma lógica centrada apenas no esporte e na execução técnica, abrindo espaço para uma abordagem que reconheça o aluno em sua complexidade social, cultural e histórica. Dessa forma, a disciplina não apenas dialoga com os interesses existentes, mas também contribui para a construção de novos interesses, fortalecendo vínculos, ampliando as possibilidades de participação e promovendo experiências mais significativas no ambiente escolar.

### **3.3 Conflitos e convivência nas aulas de Educação Física**

Aqui buscamos analisar as situações de conflito e as relações que se estabelecem nas aulas de Educação Física, compreendendo como esses elementos atravessam o cotidiano escolar, constituído por sujeitos com experiências e modos de vida diversos e complexos. Refletir sobre os conflitos nas aulas de Educação Física à luz dos Estudos com o cotidiano nos conduz a olhar para além de sua condição de problema institucional, permitindo descortinar suas nuances e reconhecê-los como parte constitutiva das relações sociais dos alunos, sujeitos praticantes desse cotidiano que carregam histórias de vida, valores e formas próprias de se relacionar com o mundo.

Após concluirmos o primeiro bimestre, trabalhando a dança como eixo temático, iniciamos o segundo bimestre, no qual cumprimos o acordo estabelecido com os alunos de direcionar as aulas para o esporte futebol. Sabemos que a Educação Física é uma disciplina que possui características únicas, como a mobilização do corpo, o contato corporal com o outro, questões de gênero e pertencimento, bem como a competitividade e a exposição pública. Por isso, a Educação Física torna-se, não raro, um espaço comum onde surgem muitos conflitos. Identificamos, ao longo do nosso plano de intervenção, que esses conflitos se tornaram mais evidentes nas aulas do 2º bimestre quando trabalhamos o eixo temático Esporte, mais especificamente, o futebol. Esses aspectos também foram reforçados nas falas e respostas dos alunos colhidas através do grupo focal:

*“No futebol tem muitas discussões e pode levar a pessoa à violência. Vou falar no meu caso do menino lá, ele me deu um carrinho, eu fui na violência porque eu não gostei e eu tenho o pé quebrado. Então isso para mim foi bem*

*doloroso no meu pé, por isso que eu fui na agressividade.” (A.G.L.S., menino, grupo focal, 29/09/2025).*

*“É, que o povo é muito competitivo, tipo, o caminho da minha sala. Tipo, às vezes está o jogo mó legal, nós felizes, porque nós fomos para a quadra, aí chega lá todo mundo suado, bravo, porque não fez um gol, porque não... Entendeu? Aí eu achei esse ponto bem negativo[...].” (L.M.B., menina, grupo focal, 29/09/2025).*

Segundo os alunos, em diversos momentos das aulas em que o conteúdo trabalhado foi o futebol, as relações conflituosas se acentuaram:

*“[...] quando tem algum jogo de futebol e o outro time ganha, acontece algumas provocações, quando o outro time perde, acontece provocações, mas eles sabem que é brincadeira, mas na zoeira. Só que tem pessoas que levam para o pessoal já, eles não gostam dessas brincadeiras, aí não dá certo porque elas ficam com raiva e tal, pode acontecer algum conflito.” (A.G.L.S., menino, grupo focal, 29/09/2025).*

*“Eu acho que sempre acontece, antes mesmo, quando o povo, tipo, não chegou na sala, eles já estão montando um time, dizendo que vai amassar o outro e tal, estranho. Aí na hora também já ficam, e aí depois ainda é só que piora, já começa a brigar, a xingar o outro, e aí o Laerte tem que ir na sala e tal, e é uma coisa meia paia, que em vez de deixar só lá na quadra, eles levam, assim, como se tivesse competido maior jogo da vida deles.” (L.M.B., menina, grupo focal, 29/09/2025).*

*“Tem muitas provocações, muitos apontamentos, tipo, nós vamos para a quadra, nós brincamos lá, aí chega nas salas e fica lá, vocês é burro, vocês não sabem jogar, fica, tipo, se achando o melhor, e botando o outro, que está até aprendendo, não sabia, e botando para baixo, em muito apontamento, falando, não sabe jogar, nunca mais vou chamar você para o meu time, o nosso time perdeu por causa de você e tal, isso é muito ruim, muito chato.” (G.A.M, menino, grupo focal, 29/09/2025).*

*“Muitas brigas que acontecem é por causa do futebol, é sempre no futebol.” (Y.A.S, grupo focal, 29/09/2025).*

Como podemos perceber pelas falas dos alunos, o esporte, apesar de ter sido citado como o conteúdo preferido nas aulas de Educação Física, também é o que mais gera conflitos durante as práticas, conflitos esses que, em determinadas situações, repercutem em outros espaços e momentos da vida escolar.

No conteúdo Esporte, tivemos bem mais desafios enfrentados, pois, ao fazer um acordo com os meninos, não mensuramos as dificuldades para incluir as meninas nas atividades. Em conversas informais, percebemos que muitas vieram de uma cultura de não participação nas aulas de Educação Física (os professores anteriores as liberavam das aulas de Educação Física e só os meninos jogavam).

Esse cenário evidencia como determinadas práticas corporais, como o futebol, estão atravessadas por construções culturais de gênero que historicamente limitaram a participação das meninas. Mais do que uma questão de preferência individual, trata-se de um processo de socialização que produz diferentes relações com o saber e com o corpo, impactando diretamente o sentimento de pertencimento dessas estudantes nas aulas.

Por isso, foi desafiador trabalhar o respeito e a competitividade sadia. Muitas participavam, mas sem vontade, o que irritava e trazia conflitos para os que queriam de fato participar das atividades. Os conflitos foram aparecendo em atividades que mobilizavam elementos da cultura esportiva, marcada por valores como competitividade, desempenho e, muitas vezes, por diferenças de participação entre meninos e meninas.

Porém, percebemos também que o fato não é só “não gostar”, mas sim vários outros fatores, como medo da exposição, da reação dos colegas ao perceberem que não “sabiam jogar”, vergonha. Não era só um simples desinteresse.

Compreendemos que o desenvolvimento de conteúdos tão diversos na disciplina de Educação Física, em turmas compostas por alunos com diferentes experiências e preferências, demanda um jogo permanente de “estratégias e táticas” (Certeau, 2014), em que os sujeitos envolvidos, alunos e professor, estão constantemente negociando os sentidos das práticas, produzindo conflitos e criando maneiras próprias de participação.

Esses conflitos se tornaram evidentes nas aulas de futebol, visto que, dentro da mesma turma, encontramos várias visões a respeito desse esporte. Há desde os alunos que têm o futebol como prática corporal preferida, uns até fazem parte de escolinhas de futebol fora da escola e disputam competições, até meninas que foram negligenciadas nas aulas de Educação Física por muitos anos, ficando à parte das aulas em que o tema era futebol, pois cresceram acreditando que futebol não é para meninas. Aí também nos deparamos com alunos que não gostam de atividade física e participam por questões de regras da escola, que não permitem a dispensa das aulas de Educação Física, exceto em caso de laudo médico. Dentro de todo esse ambiente, nos vemos desafiados a desenvolver uma prática pedagógica que precisa ser trabalhada de forma crítica, reflexiva e inclusiva, garantindo a participação de todos os estudantes, independentemente de gênero, habilidade motora ou experiência prévia.

Assim, adotamos nas aulas, em especial as de prática corporal, o procedimento de trabalhar atividades estruturadas em pequenos grupos. Entendemos que os vínculos de amizade se tornam essenciais nesse processo de aprendizagem e a formação desses pequenos grupos constitui uma ação positiva no encorajamento dos alunos, principalmente daqueles que apresentam mais resistência a participar das aulas, uma vez que eles se sentem mais à vontade estando próximos de seu grupo de amigos.

Vimos essa questão da importância dos relacionamentos de amizade levantada durante o grupo focal:

*No início do ano, eu não gostei muito de estar aqui, porque eu não conversava com ninguém, só que aí eu conheci as pessoas. Aí eu fui me enturmado. As pessoas te fazem gostar de uma coisa que aquilo que você não gosta, tipo... ou vou especificar a Natalia. Ela foi uma pessoa bem importante assim para mim aqui na escola. (A.G.L.S., menino, grupo focal, 29/09/2025).*

*“Eu acho que o que desencoraja são os grupinhos mesmo porque cada grupo tem seus amigos e quando a gente vai pra quadra cada um quer ficar com seu grupinho e aí isso desencoraja muito porque eu não quero ficar naquele outro grupo, eu me sinto desconfortável não quero participar porque eu tô com outras pessoas que eu não tenho tanta intimidade então eu fico muito nervosa, fico muito ansiosa, fico com muita vergonha e eu acho que isso dificulta muito meu aprendizado porque como eu disse antes eu tinha muita vergonha agora eu tô me soltando mais só que quando isso acontece eu fico com muita vergonha muita vergonha, eu não quero participar é por isso que eu não gosto muito eu gosto de volei mas quando a senhora divide os grupos eu fico muito desconfortável pensando que eu vou ficar com a pessoa que eu não gosto assim é isso.” (K.V.V.N., menina, grupo focal, 29/09/2025).*

*“É igual, eu sempre converso com a senhora que quando eu jogo com a Rebeca, igual a menina falou, quando eu tô com o meu grupinho eu jogo perfeito, mas quando eu vou jogar com os meninos eu não consigo jogar, eu fico parada porque se eu vou pra jogar e faço uma coisa errada é 15 mil xingamentos e é só os meninos, quando você vai jogar quando faz um grupo que fica só tipo igual uma vez jogou eu e as outras meninas ficou só meninas, ninguém falou nada mesmo que a gente erra, ninguém falava nada mas misturou com os meninos, eles começavam a humilhar a gente eles acham que é um homem melhor que a gente?” (Y.V.A.S., menina, grupo focal, 29/09/2025).*

As falas evidenciam que o envolvimento nas atividades não depende apenas da proposta pedagógica, mas das relações estabelecidas entre os alunos. O sentimento de pertencimento ao grupo surge como elemento central para a participação, uma vez que estar entre colegas com os quais se tem vínculo reduz a exposição e o medo do julgamento.

A importância de realizar atividades com pessoas do seu círculo pessoal de amizades também pode ser percebida no desenvolvimento das atividades de jogos

reduzidos, nos quais os alunos se organizaram em grupos de quatro pessoas, conforme demonstrado nas figuras 21 e 22:

Figura 21 – Grupo de quatro amigos realizando uma atividade



Fonte: Acervo da pesquisa

Figura 22 – Grupo de amigas realizando uma atividade



Fonte: Acervo da pesquisa

Acima, vemos as imagens de grupos de amigos realizando a atividade “Bobinho Setor”. Os alunos demonstraram descontração e leveza na realização da atividade, uma vez que estavam à vontade com seu grupo de amigos.

Isso reitera a teoria de Charlot (2000), que enfatiza que o conhecimento não é um ato isolado, mas construído através de um processo profundamente social e interpessoal, de modo que “aprender sempre é entrar em uma relação com o outro, o outro fisicamente presente em meu mundo [...]. Toda relação com o saber comporta, pois, uma dimensão relacional, que é parte integrante da dimensão identitária” (Charlot, 2000, p.72).

As atividades em forma de jogos reduzidos aconteceram sem intercorrências no que diz respeito a desavenças. Os entraves surgiram quando propusemos atividades que incluíam o jogo de futsal propriamente dito, ainda que com regras adaptadas que objetivavam garantir a vivência e inclusão de todos os estudantes.

Notamos que os conflitos surgiram tanto pelo fator competitivo característico do futsal quanto pelas diferenças de experiência entre meninos e meninas, que foram sendo construídas ao longo do tempo. De modo geral, os meninos demonstravam maior familiaridade com a modalidade — inclusive por participarem de escolinhas —, enquanto muitas meninas cresceram sem esse mesmo incentivo.

Nesse contexto, percebemos que as meninas que apresentavam maior dificuldade na realização das atividades se sentiam mais à vontade e encorajadas quando os grupos eram compostos apenas por meninas, como podemos observar na figura 23:

Figura 23 – Grupo formado só com meninas



Fonte: Acervo da pesquisa

A diferença entre as atividades indica que a organização pedagógica interfere diretamente nas formas de convivência. Enquanto os jogos reduzidos favorecem relações mais próximas e seguras, ampliando o sentimento de pertencimento, o futsal, marcado por maior competitividade e exposição, intensifica disputas e hierarquias já existentes no grupo. Nessas situações, foi possível notar maior participação, mais confiança nas interações e uma abertura maior para se envolver nas atividades propostas.

Isso nos leva a refletir sobre o que realmente significa oportunizar espaços de inclusão dentro das aulas de Educação Física. Em muitos momentos, organizamos aulas mistas com a intenção de romper com a segregação por sexo e com estereótipos de gênero nas práticas corporais. No entanto, ainda nos deparamos com entraves como o receio, o desconforto e a vergonha por parte de algumas meninas, ao mesmo tempo em que alguns meninos resistem a adaptar a forma de jogar.

Diante disso, ao abrirmos espaço para que, em alguns momentos, as atividades fossem realizadas separadamente, percebemos avanços importantes, principalmente no que diz respeito à confiança, à participação e ao envolvimento das alunas que antes não se interessavam pelas aulas.

Assim, entendemos que as aulas mistas continuam sendo fundamentais para trabalhar o respeito, a cooperação e a superação de preconceitos. No entanto, também percebemos a necessidade de, em determinados momentos, organizar as práticas de forma separada, como uma estratégia pedagógica que favoreça o engajamento e o desenvolvimento dos alunos, considerando suas diferentes experiências e os níveis de familiaridade com o esporte.

Contudo, os conflitos que surgiram nas aulas de Educação Física tornaram-se um espaço de tensão, negociação e improvisos num processo que possibilitou a criação, negociação e reinvenção das “artes de fazer” (Certeau, 2014). Esses conflitos tornaram-se mais evidentes durante as atividades propostas para trabalhar a habilidade de “experimentar os diferentes esportes e seus papéis (jogador, árbitro e técnico), valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo,” prevista na Matriz de habilidades essenciais do 2º bimestre (Goiás, 2025, p. 31).

No entanto, é importante destacar que essa habilidade não foi desenvolvida de forma neutra ou apenas como cumprimento do documento curricular. Sua implementação ocorreu a partir de uma mediação pedagógica orientada pelo nosso referencial teórico, que nos levou a considerar as relações de gênero, as diferenças

de experiência prévia e os conflitos emergentes como elementos centrais do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que buscávamos atender às orientações curriculares, também reinterpretávamos a proposta a partir das situações concretas vivenciadas nas aulas, produzindo adaptações, negociações e estratégias que dialogavam com os desafios observados no cotidiano escolar e com os referenciais teóricos dos Estudos com o Cotidiano que orientam esse estudo.

A competição de futsal foi planejada e organizada coletivamente entre a professora e os estudantes, com foco na participação de todos e na compreensão do esporte como prática educativa. Cada turma foi dividida em quatro grupos, e cada grupo assumia, em sistema de rodízio, diferentes funções ao longo das partidas: jogadores, comissão técnica e equipe de arbitragem.

Essa organização permitiu que os alunos vivenciassem o futsal para além da prática do jogo, compreendendo também os papéis envolvidos na sua estrutura e funcionamento. Ao atuarem como comissão técnica, os estudantes foram responsáveis por orientar a equipe, organizar substituições e pensar estratégias, desenvolvendo habilidades de liderança, diálogo e tomada de decisão. Já na função de arbitragem, exercitaram o senso de justiça, a responsabilidade e o respeito às regras, percebendo a importância da mediação de conflitos e da postura ética no esporte.

O rodízio de funções garantiu que todos participassem ativamente do evento, evitando a exclusão comum em competições tradicionais e ampliando as possibilidades de aprendizagem. Dessa forma, a experiência promoveu o protagonismo juvenil, a cooperação, o respeito às diferenças e a valorização do *fair play*, reforçando o esporte como espaço de formação cidadã.

Entretanto, durante o desenvolvimento da competição, os alunos, principalmente os meninos, logo criaram suas próprias maneiras de realizar a atividade. Um exemplo que podemos citar foi uma situação em que, durante jogos com equipes mistas (meninos e meninas), uma das regras estabelecia que os gols marcados com a participação de uma menina na jogada valeriam dois pontos, enquanto os gols sem a participação de pelo menos uma menina valeriam apenas um ponto. No decorrer das partidas, fomos percebendo que os meninos, deixavam as meninas paradas em um determinado lugar da quadra, e tocavam a bola para elas uma vez para cumprir a regra e seguir jogando sozinhos entre eles. As meninas que

não se sentiam motivadas a participarem da prática, por afirmarem não gostar de futebol, também usaram dessa mesma tática para parecerem que estavam jogando, mas, na realidade não estavam, como podemos observar na figura 24:

Figura 24 – Alunas paradas fingindo estar jogando



Fonte: Acervo da pesquisa

Além disso, observamos também meninas que até queriam participar, mas se sentiam acanhadas por não apresentarem habilidades técnicas necessárias à prática do futsal. Isso nos remete ao que Certeau (2014) defende quando diz que “as táticas do consumo, engenhosidades do fraco para tirar partido do forte, vão desembocar então em uma politização das práticas cotidianas” (Certeau, 2014, p. 44).

Essa situação evidencia que, mesmo em uma proposta pedagógica que buscava promover a participação de todos, os alunos acabavam reproduzindo práticas e lógicas já presentes na cultura esportiva e nas relações de gênero, nas quais os meninos assumem maior protagonismo e as meninas ocupam papéis mais passivos.

Diante disso, nossa intervenção não se limitou à organização da atividade, mas buscou também problematizar essas ações junto aos estudantes, promovendo momentos de diálogo e reflexão sobre as formas de participação no jogo, o sentido da regra proposta e as relações estabelecidas entre os colegas. Assim, mais do que evitar a exclusão, procuramos tensionar essas práticas, incentivando uma participação mais efetiva e consciente de todos os envolvidos.

Essas ações não indicam simplesmente descumprimento das regras, mas formas situadas de participação que revelam tensões entre inclusão formal e pertencimento real. Ao mesmo tempo em que as alunas são inseridas na atividade, nem sempre se reconhecem como parte legítima daquele espaço.

As estratégias adotadas pelos estudantes, como o cumprimento mínimo das regras para validar a participação das meninas ou mesmo a simulação de envolvimento nas atividades, evidenciam aquilo que Certeau (2014) denomina como “táticas” do cotidiano, ou seja, modos criativos pelos quais os sujeitos se apropriam das normas instituídas, reinterpretando-as a partir de seus interesses e possibilidades.

No entanto, tais ações também podem ser compreendidas à luz da perspectiva de Charlot (2000), ao indicarem diferentes formas de relação com o saber e com a atividade proposta. Ao evitarem a participação efetiva ou ao reduzirem o envolvimento a um cumprimento formal da regra, os alunos expressam não apenas resistência, mas uma relação fragilizada com o conteúdo, com o grupo e consigo mesmos no processo de aprendizagem. Nesse sentido, as táticas do cotidiano revelam, simultaneamente, modos de agir e modos de se posicionar frente ao saber e ao pertencimento no espaço escolar. Para Charlot (2000):

[...] o espaço do aprendizado é, portanto, um espaço-tempo partilhado com outros homens. O que está em jogo nesse espaço-tempo não é meramente epistêmico e didático. Estão em jogo também relações com os outros e relações consigo próprio: quem sou eu, para os outros e para mim mesmo, eu, que sou capaz de aprender isso, ou que não o consigo? (Charlot, 2000, p.68)

Deste modo, Charlot (2000) propõe que aprender não se reduz à apropriação de conteúdos, mas envolve diferentes formas de relação do sujeito com o saber. Para o autor, o saber pode assumir distintas figuras: como objeto de conhecimento, como domínio de uma atividade e como relação consigo mesmo e com os outros. No caso das aulas de Educação Física, essas dimensões se articulam constantemente, na medida em que os alunos não apenas aprendem regras e fundamentos (saber-objeto), mas também mobilizam saberes na prática (saber-fazer) e, sobretudo, se confrontam com questões identitárias relacionadas à exposição, ao pertencimento e à forma como se percebem no grupo.

Quando essas relações são exigidas nas atividades, os conflitos surgem como pistas a respeito do significado que tais atividades têm para cada estudante. No caso

específico do esporte, as táticas usadas pelos estudantes, especialmente as meninas, que participavam sem participar, revelam uma relação conflituosa não apenas com os meninos, mas consigo mesmas e com o mundo.

Em conversas informais, percebemos que a grande maioria dos alunos cresceu acreditando que o futebol não é um esporte para meninas e que experiências excludentes ao longo de sua trajetória escolar reforçaram esse entendimento. Por isso, ao se verem diante de uma situação em que suas dificuldades podem ser expostas e, ao mesmo tempo, em que a participação é obrigatória, muitas meninas optam por “participar sem participar”. Ou seja, permanecem inseridas na atividade, mas realizam apenas o mínimo necessário para que sua participação seja registrada. O que antes poderíamos enxergar apenas como preguiça ou desânimo, à luz de Certeau (2014) vemos claramente como mais uma maneira que essas estudantes têm de se apropriar das normas estabelecidas e transformá-las em ações que possam, de fato, fazer mais sentido para elas. Assim, a partir dessas reinvenções, elas encontram maneiras próprias de realizar as atividades propostas, negociando sua participação e contornando a exposição à qual resistiam.

Durante o desenrolar das partidas, os estudantes não se limitaram a seguir tais estruturas de maneira passiva. Ao questionarem decisões da arbitragem, disputarem maior tempo de permanência em quadra, reinterpretarem papéis previamente definidos ou negociarem regras no próprio curso do jogo, os alunos acionaram modos singulares de agir, adaptar e ressignificar a proposta pedagógica. Esses movimentos evidenciam que os estudantes produzem ativamente o cotidiano escolar, apropriando-se das regras instituídas e recriando-as a partir de seus interesses, emoções e das relações estabelecidas entre pares.

Isso posto, entendemos que o desenvolvimento de uma prática esportiva dentro do ambiente escolar que vai na contramão dos parâmetros do esporte de rendimento é possível, mas os resultados não são imediatos. Cabe ao professor insistir, persistir para que os preconceitos, os estereótipos e a segregação por sexo sejam combatidos e, com o andamento das aulas e dos anos dos alunos expostos a esse tipo de prática, as relações vão amadurecendo e eles entenderão que o esporte praticado dentro da escola,

[...] Pode ser aquele que atribui um significado menos central ao rendimento máximo e à competição, e procura permitir aos educandos vivenciar também

formas de prática esportiva que privilegiem antes o rendimento possível e a cooperação (Bracht, 2009, p. 20).

Dessa forma, os conflitos não são compreendidos como falhas do projeto pedagógico, mas como expressões das “artes de fazer” dos alunos, revelando a escola como um espaço vivo de negociações, disputas de sentidos e construção coletiva. A mediação desses conflitos possibilitou aos estudantes refletirem sobre questões como justiça, cooperação, respeito e responsabilidade, ampliando a compreensão do esporte enquanto prática social e cultural, e não apenas como cumprimento de normas previamente estabelecidas.

Assim, após o fim da competição, fizemos uma roda de conversa para avaliarmos as atividades desenvolvidas e refletirmos sobre os pontos conflitantes que surgiram durante as atividades, procurando entender os pontos de vistas dos alunos, mas ao mesmo tempo ponderando sobre suas atitudes e como elas contribuíram ou não para a melhoria do ambiente escolar. Podemos observar esse momento através da figura 25:

Figura 25 – Roda de conversa para avaliar a competição



Fonte da pesquisa: Acervo da pesquisa

Durante esse momento, percebemos a maturidade de muitos alunos ao reconhecerem suas falhas durante a realização das atividades, assumindo suas responsabilidades no processo educacional. Esse momento de escuta e autoavaliação contribuiu significativamente para o entendimento mais profundo das relações dos alunos e suas atitudes durante as atividades propostas, o que nos traçou

um caminho para a construção de relações mais respeitadas não apenas entre os estudantes, mas também com a professora.

Ao longo do processo, observa-se um deslocamento nas formas de convivência, em que os conflitos deixam de se manifestar exclusivamente por meio do enfrentamento direto e passam a ser mediados por espaços de diálogo e reflexão coletiva.

Ao retomarmos o percurso da pesquisa desde o início do ano letivo, observamos que muitos alunos ainda estavam chegando à escola, não conheciam os colegas e, em diversos casos, relatavam não desejar permanecer matriculados na instituição. Entretanto, ao final do desenvolvimento do plano de intervenção, já no encerramento do primeiro semestre letivo de 2025, foi possível perceber mudanças nas relações estabelecidas pelos estudantes com a escola, com os colegas e com as aulas de Educação Física. Foi possível entender que os relacionamentos interpessoais construídos ao longo desses meses foram fundamentais para a melhoria do ambiente escolar. Alunos que não conversavam com ninguém e até faltavam a muitas aulas, foram aos poucos construindo laços e melhorando sua participação não apenas nas aulas de Educação Física, mas na escola de forma geral.

Apesar de as aulas cujo tema foi o futebol terem apresentado conflitos, que em algumas ocasiões reverberaram para além das aulas de Educação Física, entendemos que a maturidade construída nas relações ao longo dos meses contribuiu para que essas situações fossem resolvidas por meio de rodas de conversa, nas quais refletimos sobre os acontecimentos com o intuito de garantir um ambiente pautado na empatia e no respeito. A Educação Física, por ser uma disciplina que trabalha muito o contato com o outro, propicia situações em que as relações interpessoais são problematizadas, mas também podem ser aprimoradas, quebrando preconceitos, estereótipos, estreitando laços e propiciando ótimas oportunidades de amizades duradouras, como evidenciam as falas abaixo:

*“[...] também um ponto que eu gosto bastante, o fato de, às vezes, a gente não está conversando com a pessoa, ou a gente está de cara emburrada com a outra, aí quando você vai lá para a quadra e vai jogar com ela, você vê que é uma pessoa completamente diferente, né?” (L.M.B., menina, grupo focal, 29/09/2025).*

*“Eu acho que o ponto mais positivo assim foi aceitação, como eu disse, porque os colegas também, de boa, eles aceitam jogar com a gente, participar dos jogos, eles gostam de ensinar a gente assim, se a gente não sabe, eles*

*vão lá ensinar a gente, a jogada.” (K.V.V.N., menina, grupo focal, 29/09/2025).*

*“É... tipo assim, as pessoas que não gostam da escola, eu acho que elas não se enturmam bem, bem com as pessoas, porque a escola é as pessoas que você tem que se enturmar até... tipo... No início do ano, eu não gostei muito de estar aqui, porque eu não conversava com ninguém, só que aí eu conheci as pessoas. Aí eu fui me enturmando. As pessoas te fazem gostar de uma coisa que aquilo que você não gosta, tipo... ou vou especificar a Natalia. Ela foi uma pessoa bem importante assim para mim aqui na escola.” (A.G.L.S., menino, grupo focal, 29/09/2025).*

Assim, as aulas de Educação Física foram se constituindo como um espaço privilegiado de construção e vivência de relações sociais, no qual conflitos, pertencimento e cultura se entrelaçam de maneira dinâmica no cotidiano escolar. Nesse processo, percebemos que as melhorias na convivência não ocorreram pela ausência de conflitos, mas pela forma como esses passaram a ser compreendidos, mediados e ressignificados ao longo das experiências vividas nas aulas. À medida que os alunos foram se reconhecendo como parte do grupo, construindo vínculos e se envolvendo nas atividades propostas, tornou-se possível observar avanços nas relações estabelecidas, ainda que esse movimento não tenha ocorrido de maneira uniforme, permanecendo tensões, desigualdades e diferentes formas de participação entre os estudantes.

Nesse processo, destaca-se o papel da Educação Física como espaço de diálogo com o sujeito e com sua cultura. Ao considerar as experiências, os modos de pensar e as formas de fazer dos estudantes, bem como ao valorizar suas criações e estratégias no desenvolvimento das atividades, foi possível ampliar o sentimento de pertencimento e participação. Esse movimento contribuiu significativamente para a qualificação das relações entre os alunos, favorecendo uma convivência mais respeitosa e colaborativa.

Por fim, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, observa-se que, à medida que os alunos constroem vínculos, ampliam sua participação e passam a se reconhecer como parte do coletivo, há uma transformação nas formas de convivência. Esse movimento contribuiu para a construção de um ambiente mais acolhedor e respeitoso, demonstrando que as melhorias observadas estão diretamente relacionadas à maneira como os conflitos são vivenciados, mediados e ressignificados nas experiências cotidianas.

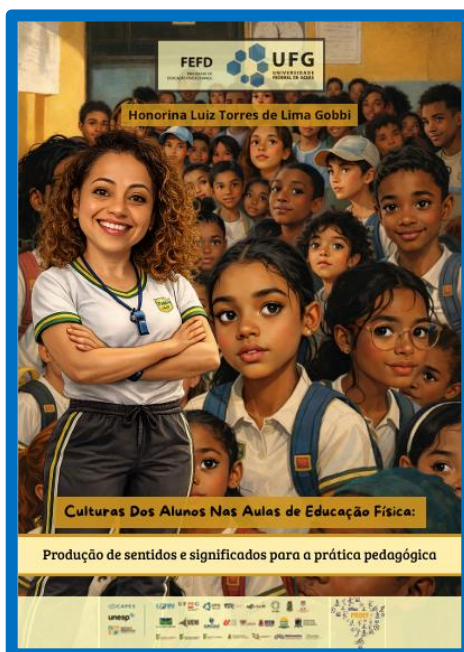
### 3.4 Recurso Educacional

A partir das reflexões e análises produzidas ao longo desta pesquisa, vimos a necessidade de sistematizar um recurso educacional que dialogasse com os desafios identificados no cotidiano escolar. Tal necessidade não se configura como um elemento externo à pesquisa, mas como desdobramento das inquietações que a mobilizaram, especialmente no que se refere às relações estabelecidas entre os estudantes, ao engajamento nas aulas e ao fortalecimento do vínculo com a escola.

Nesse contexto, apresenta-se o recurso educacional elaborado no âmbito deste estudo, concebido como uma proposta pedagógica que articula os pressupostos teóricos discutidos com as experiências vivenciadas no contexto escolar. Cabe destacar que sua elaboração está inserida também nas diretrizes do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), que prevê o desenvolvimento de produtos educacionais como parte constitutiva da formação.

Assim, o recurso não se configura apenas como uma exigência formal do programa, mas como expressão do compromisso com a articulação entre produção de conhecimento e intervenção qualificada na realidade escolar. Isso posto, desenvolvemos um *e-book* intitulado “Culturas dos alunos nas aulas de Educação Física: produção de sentidos e significados para a prática pedagógica”, conforme a figura 26:

Figura 26 – Capa do e-book produzido como recurso educacional da pesquisa



Fonte: acervo da pesquisa

Este e-book tem como objetivo sintetizar e socializar os principais resultados do estudo junto à comunidade escolar participante da pesquisa, constituindo-se como uma estratégia de devolutiva e de diálogo com o contexto educativo no qual a investigação foi desenvolvida visando a transitar da teoria e do diagnóstico da realidade escolar para propostas práticas no chão da escola.

Assim, este recurso foi construído a partir de inquietações presentes na prática docente, especialmente o aumento dos conflitos entre os estudantes, o desinteresse pelas aulas e a necessidade de compreender como fortalecer o vínculo dos alunos com a escola. Tais questões se configuraram como ponto de partida para a investigação e para a elaboração das ações pedagógicas desenvolvidas ao longo do material produzido.

A estrutura detalhada do material é a seguinte:

**Apresentação e Contexto:** apresentamos o material criado a partir de uma inquietação prática relacionada ao aumento de conflitos e ao desinteresse dos estudantes, com o objetivo de fortalecer o pertencimento escolar por meio da Educação Física, fundamentando-se em autores como Juarez Dayrell, Marília Sposito, Marcos Neira, Jocimar Daólio, Vera Maria Candau e Michel de Certeau.

**Capítulo 1 – A escola que temos hoje:** trata-se de uma análise dos desafios contemporâneos da convivência escolar, discutindo temas como a indisciplina, o impacto das tecnologias, as mudanças nas estruturas familiares e como a padronização do ensino pode fragilizar o vínculo do aluno com a escola.

**Capítulo 2 – O lugar da Educação Física na construção das relações escolares:** reflete sobre a disciplina para além do esporte, abordando-a como estudo da *cultura corporal* e um espaço privilegiado para o diálogo, a mediação de conflitos e a valorização das identidades juvenis.

**Capítulo 3 – O que esta pesquisa buscou compreender:** Apresenta a pergunta norteadora da investigação e os "três movimentos" da pesquisa: compreender a percepção dos alunos, analisar práticas dialógicas e desenvolver propostas pedagógicas.

**Capítulo 4 – Como a pesquisa foi construída no chão da escola:** Detalha a metodologia da pesquisa-ação e os instrumentos de coleta de dados, como diário de campo, questionários, grupos focais e entrevistas com a gestão.

**Capítulo 5 – Ideias que ajudam a ler o cotidiano escolar:** Oferece ferramentas conceituais para a prática docente, como a compreensão do aluno

como sujeito sociocultural e o cotidiano escolar como um espaço de invenção e criação.

**Capítulo 6 – O que os alunos nos mostraram:** Expõe os resultados da pesquisa, trazendo as vozes dos estudantes sobre a Educação Física, as resistências encontradas (especialmente na dança) e como o esporte pode ser um campo tanto de exclusão quanto de aprendizado de valores.

**Capítulo 7 – O que se aprende com a pesquisa:** Sistematiza os aprendizados voltados para professores de Educação Física e para a gestão escolar, focando em caminhos para melhorar a convivência e o pertencimento.

**Capítulo 8 – Caminhos Possíveis – Propostas para a Prática Pedagógica:** Apresenta sugestões práticas adaptáveis, como planejar com a escuta dos alunos, diversificar as formas de participação e trabalhar o conflito como conteúdo pedagógico.

**Considerações Finais e Referências:** Encerra reforçando que o pertencimento se constrói nas relações cotidianas e lista as fontes bibliográficas que embasaram o estudo

Desse modo, o e-book elaborado configura-se como síntese das reflexões produzidas ao longo da pesquisa e como possibilidade concreta de intervenção no contexto escolar investigado. Ao articular diagnóstico, fundamentação teórica e proposições pedagógicas, o material busca contribuir com a prática docente e com a construção de relações mais dialógicas no ambiente escolar.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho que esta pesquisa percorreu se iniciou a partir de anseios que se ergueram do cotidiano escolar e da prática docente em uma escola pública marcada por vulnerabilidades sociais, limitações estruturais e por um modelo de organização escolar cada vez mais atravessado por políticas de padronização e controle. Ao longo do trabalho, buscamos investigar como as práticas pedagógicas da Educação Física que reconhecem e valorizam as culturas dos/as alunos/as podem influenciar a redução de conflitos e contribuir para a integração e a participação ativa dos alunos na vida escolar.

Os resultados produzidos ao longo do plano de intervenção, articulados às percepções dos alunos, às observações em diário de campo e às falas da equipe gestora, evidenciam que a relação dos estudantes com a escola e com a Educação Física sofre influência das experiências que vivenciam nesse espaço. A precariedade da estrutura física, a rotina exaustiva, o pouco tempo destinado ao recreio, a distância entre casa e escola e as condições de vulnerabilidade social afetam o modo como os alunos se vinculam à instituição escolar, influenciando o sentimento de pertencimento e o interesse em participar das atividades propostas.

Nesse contexto, a Educação Física aparece, para muitos alunos, como um espaço de alívio das tensões do cotidiano escolar, sendo frequentemente associada à diversão e ao gasto de energia. Tal percepção evidencia o descompasso entre o caráter reflexivo atribuído à disciplina pelos documentos curriculares e os sentidos construídos pelos estudantes no cotidiano da escola. Além disso, também nos deparamos com uma visão sobre Educação Física muito ligada à prática esportiva, principalmente em muitos alunos que viveram suas maiores experiências com Educação Física em outras escolas, onde as práticas docentes eram caracterizadas pelo abandono docente, ou seja, o famoso “rola bola”, e não tinham espaço para refletir no que estavam fazendo, recebendo um modelo de aula de Educação Física totalmente descompromissado. Ao mesmo tempo, a equipe gestora reconhece na Educação Física um forte espaço para o trabalho com regras, convivência, emoções e valores, apontando sua relevância para além do desenvolvimento integral dos alunos.

A análise das práticas desenvolvidas durante o plano de intervenção, especialmente no trabalho com o conteúdo dança de salão, permitiu compreender que o diálogo e a escuta dos alunos constituem elementos centrais para a construção de uma prática pedagógica mais significativa. Ao reconhecer as experiências corporais dos estudantes, suas preferências, resistências e modos singulares de participação, foi possível construir propostas que, mesmo partindo de conteúdos inicialmente rejeitados, favoreceram maior adesão, envolvimento e ressignificação das práticas corporais. Os relatos dos alunos indicam que, ao se sentirem ouvidos e acolhidos, passaram a participar com mais segurança, superando, ainda que de forma gradual, sentimentos de vergonha, timidez e medo de exposição.

Os Estudos com o cotidiano, inspirados em Michel de Certeau (2014), permitiram compreender que as recusas, resistências e modos de agir dos estudantes nas aulas não se configuram apenas como desinteresse ou indisciplina, mas como táticas produzidas no interior de um sistema que, muitas vezes, não dialoga com suas realidades. Ao olhar para os alunos como sujeitos constituídos por experiências sociais, culturais e afetivas, foi possível passar a compreensão dos conflitos de uma perspectiva meramente punitiva para uma leitura que reconhece essas tensões como parte constitutiva das relações no ambiente escolar.

Para Bernard Charlot (2000), o aprendizado está diretamente relacionado ao sentido que o aluno atribui à escola e ao conhecimento. Nesse contexto, ao reconhecer e valorizar as experiências culturais dos estudantes, as aulas de Educação Física passam a fazer mais sentido para eles, o que contribui para o aumento do engajamento e da participação.

Em relação aos conflitos, percebemos que as práticas esportivas, especialmente o futebol, ao mesmo tempo em que são as preferidas dos estudantes, também se configuram como um dos principais espaços de intensificação de tensões, disputas e situações de exclusão, sobretudo relacionadas a gênero, habilidades motoras e competitividade. As intervenções realizadas demonstraram que a mediação pedagógica, o uso de jogos reduzidos, a organização em pequenos grupos, o rodízio de papéis e, principalmente, os momentos de diálogo e reflexão coletiva contribuíram para a construção de relações mais respeitadas e para a problematização de atitudes que impactavam negativamente o ambiente escolar. As rodas de conversa ao final das atividades mostraram-se fundamentais para que os alunos pudessem refletir

sobre suas ações, reconhecer falhas e compreender os efeitos de seus comportamentos nas relações com os colegas e com a professora.

Dessa forma, resultados desta pesquisa reforçam a importância de considerar o aluno e suas diversas experiências no processo de ensino-aprendizagem para que a escola faça sentido em sua trajetória. Quando as práticas pedagógicas dialogam com essas experiências, valorizam os repertórios culturais dos estudantes e criam espaços de negociação e participação, ampliam-se as possibilidades de envolvimento, pertencimento e construção de vínculos mais sólidos com a instituição escolar.

Outro aspecto evidenciado ao longo da investigação refere-se à necessidade de fortalecimento de um trabalho de parceria entre alunos e professora, bem como de um trabalho interdisciplinar no interior da escola. As dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar não se restringem a uma única disciplina, sendo atravessadas por questões estruturais, organizacionais e sociais que demandam ações coletivas. Nesse sentido, a pesquisa aponta para a importância de espaços institucionais de planejamento coletivo, com tempo destinado à reflexão conjunta entre professores, coordenação pedagógica e gestão escolar, de modo a construir estratégias que dialoguem com a realidade dos estudantes e favoreçam a melhoria do ambiente escolar como um todo.

Entretanto, os resultados também evidenciam os limites enfrentados pela prática docente em um contexto marcado por políticas de padronização curricular, avaliações externas e sobrecarga de trabalho dos professores. Tais condições restringem o tempo para planejamento, formação continuada e articulação interdisciplinar, dificultando a construção de propostas pedagógicas mais contextualizadas e sensíveis às singularidades dos alunos. Ainda assim, as experiências desenvolvidas ao longo da pesquisa indicam que, mesmo em contextos adversos, é possível construir estratégias pedagógicas que ampliem os sentidos da escola para os estudantes, desde que haja abertura ao diálogo, à escuta e ao reconhecimento dos sujeitos em sua complexidade.

Como perspectivas para pesquisas futuras, consideramos ser relevante aprofundar investigações que analisem a articulação entre práticas pedagógicas da Educação Física e projetos interdisciplinares no interior da escola, buscando compreender como ações coletivas entre diferentes componentes curriculares podem contribuir para a construção de ambientes escolares mais inclusivos e menos

conflituosos. Também acreditamos ser importante investigar, em estudos de maior duração, os impactos de intervenções pedagógicas orientadas pela valorização das culturas dos alunos ao longo de um ano letivo completo ou de diferentes etapas de escolarização, de modo a compreender os efeitos dessas práticas na permanência, no engajamento e no sentimento de pertencimento dos estudantes à escola.

Outra possibilidade de aprofundamento refere-se à investigação das percepções dos professores de diferentes áreas do conhecimento sobre os conflitos no cotidiano escolar e sobre as estratégias utilizadas para lidar com essas situações, buscando compreender como a formação inicial e continuada tem (ou não) preparado os docentes para atuar em contextos marcados por vulnerabilidades sociais e diversidade cultural.

Esta pesquisa não tinha a pretensão de resolver por completo a questão dos conflitos dentro da escola, até porque a Educação Física sozinha, embora contribua para a melhoria do ambiente escolar, não pode assumir essa responsabilidade dentro de um cotidiano tão complexo como é a escola. Entretanto, embora reconheçamos os limites dessa pesquisa, temos a plena certeza de que esses limites não reduzem a legitimidade do que foi realizado. A dimensão do que foi construído ao longo desse período de pesquisa vai além das palavras. Aqui nesse espaço, falo em primeira pessoa, pois falo de um lugar de autora dessa pesquisa. É claro que olhando para um todo, agora depois do trabalho concluído, enxergo que muitas coisas poderiam ter sido feitas de maneiras diferentes. Contudo, há de se ressaltar que o olhar de pesquisadora que tenho hoje somente existe porque passou por todo o processo e agora, amadurecido, enxerga o que no início era obscuro. Assim, o processo da pesquisa mostrou possibilidades de melhoria do cotidiano escolar, mas também fez uma profunda mudança na minha atuação docente, contribuindo para o aprimoramento de um olhar mais humano, atento e sensível ao ambiente e à escuta dos alunos que compõem esse ambiente.

Como desdobramento das reflexões produzidas ao longo deste percurso investigativo, foi elaborado um recurso educacional em formato de e-book, intitulado “Culturas dos alunos nas aulas de Educação Física: produção de sentidos e significados para a prática pedagógica”, concebido como uma estratégia de sistematização e socialização dos principais dados levantados da pesquisa. O material busca articular os referenciais teóricos, as vozes dos estudantes e as experiências construídas no plano de intervenção, oferecendo subsídios para a prática

docente e para a construção de propostas pedagógicas mais sensíveis às culturas dos alunos e às dinâmicas do cotidiano escolar. Assim, o recurso configura-se como uma possibilidade concreta de devolutiva à comunidade escolar e de ampliação dos diálogos iniciados por esta investigação.

Como forma de devolutiva à comunidade escolar, pretende-se realizar a socialização do recurso educacional junto à equipe gestora, aos professores e aos estudantes da instituição participante da pesquisa. Essa socialização poderá ocorrer por meio de reuniões pedagógicas, momentos formativos e disponibilização do material em formato digital, buscando fomentar espaços de reflexão coletiva e subsidiar práticas pedagógicas mais sensíveis às dinâmicas do cotidiano escolar. Além disso, o recurso poderá ser incorporado aos momentos de planejamento docente, ampliando suas possibilidades de uso no contexto da escola.

Encerramos este trabalho reafirmando que a Educação Física, ao se constituir como um espaço privilegiado de interação, diálogo e expressão corporal, apresenta grande potencial para contribuir com a construção de relações mais respeitadas e para a redução de conflitos no ambiente escolar. Contudo, para que esse potencial se concretize, torna-se imprescindível reconhecer os alunos como sujeitos atravessados por suas experiências, criar espaços efetivos de escuta e participação e fortalecer o trabalho coletivo entre professores e demais atores da escola, com tempo e condições adequadas de planejamento. É nesse movimento de aproximação entre escola e sujeitos que se abrem possibilidades para a construção de uma experiência escolar que faça sentido para os estudantes e que contribua, de fato, para sua formação humana e social.

## 5. REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **No Brasil, 11 milhões de mulheres criam sozinhas os filhos.**

Texto de Anna Luisa Praser. 2023. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-08/no-brasil-11-milhoes-de-mulheres-criam-sozinhas-os-filhos>. Acesso em: 12 abr. 2025.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 62-74, ago. 2003. Disponível em:

[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000200005](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200005). Acesso em: 25 fev. 2025.

BIBLIOTECA VIRTUAL EM SAÚDE. **Vamos acabar com a gravidez na adolescência: 16 a 22/9 – Semana Latino-Americana de Prevenção da Gravidez na Adolescência.** Ministério da Saúde, 2025. Disponível em:

<https://bvsmis.saude.gov.br/vamos-acabar-com-a-gravidez-na-adolescencia-16-a-22-9-semana-latino-americana-de-prevencao-da-gravidez-na-adolescencia>. Acesso em: 14 abr. 2025.

BOMFIM, S. A. B. **As marcas na adolescência: das dores do bullying ao sentimento de pertencimento.** 2025. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2025. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/entities/publication/ac6b6f80-07f9-4b10-b9e0-c75e931da65a>. Acesso em: 15 maio 2025.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência.

**Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>  
Acesso em 10 abril 2026.

BRACHT, Valter. Esporte de rendimento na escola. In: LOVISOLO, H.; STIGGER, M. P. (org.). **Esporte de rendimento e esporte na escola.** Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 11-26. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/pdf/1153/115318167010.pdf>. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **O MEC fortalece políticas públicas para escolas brasileiras.** 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco/mec-fortalece-politicas-publicas-para-escolas-brasileiras>. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2021: notas estatísticas.** Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 2/2003, aprovado em 19 de fevereiro de 2003. Recreio como atividade escolar. Brasília: MEC/CNE, 2003. Disponível em [https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/pareceres-do-cne/ceb/2003/pceb002\\_03.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/pareceres-do-cne/ceb/2003/pceb002_03.pdf) Acesso em 04 mai. 2026

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

Disponível em:

<https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2011/vol11/no2/15.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/ebf38ebc-45d0-4dd9-830c-10f7837bdfa4/content>. Acesso em: 10 maio 2025.

CARLAN, Paulo; KUNZ, Elenor; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O esporte como conteúdo da Educação Física escolar: estudo de caso de uma prática pedagógica "inovadora". *Movimento*, v. 18, n. 4, p. 55-75, 2012. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115324888004.pdf> Acesso em 10 fev. 2025

CARRANO, Paulo. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 182-211. Disponível em: <https://educarparaomundo.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/07/moreira-candau-multiculturalismo-diferenc3a7as-culturais-e-prc3a1ticas-pedagc3b3gicas.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2025.

CARRARA, M. L. Dificuldade de aprendizagem e vulnerabilidade social sob a percepção da comunidade escolar. **Universidade do Sul de Santa Catarina: Pós-graduação em Educação e Direitos Humanos**, v. 1, p. 28, 2016. Disponível em: <https://www.ensinosuperior.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/Artigo-Mariane.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2025.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1015-1035, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VMNgFmGk5vW4dyYZ7796WzH/?format=html&lang=pt> Acesso em 24 abril 2026

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. Porto Alegre: Artes Médias Sul, 2000.

DA SILVA, Luis Gustavo Moreira; FERREIRA, Tarcísio José. O papel da escola e suas demandas sociais. *Projeção e docência*, v. 5, n. 2, p. 06-23, 2014. Disponível em: <https://ojs.projecaoedocencia.com.br/index.php/Projecao3/article/view/415> Acesso em 05 fev 2025

DA SILVA CAMPOS, Neide; GRANDO, Beleni Saléte; PASSOS, Luiz Augusto. Educação e diversidade: as experiências exitosas que reconhecem os saberes e fazeres da cultura na escola. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. 4, p. 1261-1277, 2015. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6332>. Acesso em: 18 abr. 2025.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DAOLIO, Jocimar; OLIVEIRA, Rogério da Cruz. 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. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115312527009.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2025.

DARIDO, Cristina Suraya. Relação entre ensinar a fazer e ensinar sobre o fazer na educação física escolar. In: ALBUQUERQUE, D. I. V.; DEL-MASSO, M. C. S. (org.). **Desafios da Educação Física: temáticas da formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 28-45. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/381384>. Acesso em: 12 maio 2025.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, v. 194, p. 136-162, 1996. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/pibidfilosofiasociologia/files/2021/03/dayrell-1996.-1.pdf>. Acesso em: 08 maio 2025.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 40-52, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 fev. 2025.

DE FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

DIAS, Adilson; SILVA, Telma Santos. Educação Física Escolar: Proposta Curricular e Estruturação de Conteúdos para o Ensino Fundamental – Anos Finais da Educação Básica. **REBENA - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 12, p. 3–19, 2025. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/392>. Acesso em: 26 dez. 2025.

FABIANA, Márcia. **Evasão escolar cai 54% em Goiás**. Agência Cora de Notícias, 2023. Disponível em: <https://agenciacoradenoticias.go.gov.br/77833-taxas-de-evasao-escolar-cai-54-em-goias>. Acesso em: 12 abr. 2025.

FALSARELLA, Ana Maria. Os estudos sobre a cultura da escola: forma, tradições, comunidade, clima, participação, poder. **Educação & Sociedade**, v. 39, p. 618-633, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/rqNwn3Y5mT8sWs4vXJTRZFC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 mar. 2025.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. **Currículos realizados e/ou vividos nos cotidianos de escolas públicas: sobre como concebemos a teoria e a prática em nossas pesquisas**. [S. l.: s. n.], 2008. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/31RA/trabalhos/CarlosEduardoFerraco.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, M. C. S.; ALVES, N. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788575115176>. Acesso em: 25 mar. 2025.

FGV. **Mães solo no mercado de trabalho crescem 1,7 milhão em dez anos**. Portal FGV, 2023. Disponível em: <https://portal.fgv.br/artigos/maes-solo-mercado-trabalho-crescem-17-milhao-dez-anos>. Acesso em: 12 abr. 2025.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, v. 31, p. 483-502, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/ijep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/?lang=pt&format=html>. Acesso em 15 abril 2026.

GONZALEZ, Fernando Jaime. Educação Física Escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. In: ALBUQUERQUE, D. I. V.; DEL-MASSO, M. C. S. (org.). **Desafios da Educação Física: temáticas da formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 83-104. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/350950854\\_Educacao\\_Fisica\\_Escolar\\_entre\\_e\\_o\\_rola\\_bola\\_e\\_a\\_renovacao\\_pedagogica](https://www.researchgate.net/publication/350950854_Educacao_Fisica_Escolar_entre_e_o_rola_bola_e_a_renovacao_pedagogica). Acesso em: 22 maio 2025.

GOIÁS (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Matriz de habilidades estruturais**. Goiás: SEDUC, 2025. Disponível em <https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/2025/09/Matriz-de-Habilidades-Essenciais-SEDUC-GO-2025-2o-Bimestre.pdf>. Acesso em 01 mai. 2026.

GOULARTE, Gabriel Gules et al. Interpretando o lugar da Educação Física Escolar na “cultura de violências”: notas de uma etnografia. **Pensar a Prática**, v. 22, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/issue/view/2094>. Acesso em: 05 maio 2025.

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

HENNING, L. M. P. A crise da escola ao olhar pós-moderno. **Cadernos Zygmunt Bauman**, v. 12, n. 29, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2236-4099v12n29.2022.21>. Acesso em: 10 jan. 2025.

LOPES, Claudivan Sanches; GASPARIN, João Luiz. Violência e conflitos na escola: desafios à prática docente. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 25, n. 2, p. 295-304, 2003. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/a345/eced426dab1c21412c9ca062b2666056186c.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2025.

LUCAS, Francisco de Assis Menezes Vignolo; GARCIA, Rafael Marques. Violência nas aulas de Educação Física escolar: uma revisão da produção científica no Brasil de 2017 a 2022. **Motrivivência**, v. 36, n. 67, 2024. Disponível em: <https://cev.org.br/biblioteca/violencia-nas-aulas-de-educacao-fisica-escolar-uma-revisao-da-producao-cientifica-no-brasil-de-2017-a-2022/>. Acesso em: 15 abr. 2025.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, 2003. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/26421881\\_Educacao\\_escolar\\_e\\_culturas\\_construindo\\_caminhos](https://www.researchgate.net/publication/26421881_Educacao_escolar_e_culturas_construindo_caminhos). Acesso em: 10 mar. 2025.

NEIRA, Marcos Garcia. Valorização das identidades: a cultura popular como conteúdo do currículo da Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 13, n. 3, p. 174-180, jul./set. 2007. Disponível em: [https://repositorio.usp.br/directbitstream/6e0e6376-93b0-4819-ae3f-93dac52498b5/Valoriza%C3%A7%C3%A3o\\_das\\_identidades.pdf](https://repositorio.usp.br/directbitstream/6e0e6376-93b0-4819-ae3f-93dac52498b5/Valoriza%C3%A7%C3%A3o_das_identidades.pdf). Acesso em: 12 abr. 2025.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/txfFFxXgpdwTV8WnDM4Ssht/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2025.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0101328918300374> Acesso em 27 abril 2026.

OLIVEIRA JÚNIOR, Jorge Luiz de; NEIRA, Marcos Garcia. Significações dos estudantes sobre o currículo cultural da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 42, p. e2037, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/3QqDzZ3yGKc8gzV4PLPHYjR/?lang=pt>. Acesso em: 08 maio 2025.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 47-72, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/z6FSLxXRZqCPMZ64hmkcnRq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 maio 2025.

OLIVEIRA, Rogério da Cruz; DAOLIO, Jocimar. Educação Física, cultura e escola: da diferença como desigualdade à alteridade como possibilidade. **Movimento**, v. 16, n. 1, p. 149-167, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115312527009.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2025.

PADILHA, Vitória Hamdan et al. **Barreiras e facilitadores do ensino de dança no contexto escolar a partir da percepção dos docentes**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Pampa, Uruguaiana, 2024.

PORTO, Robson Teixeira. **Conduzir e deixar-se conduzir**: proposições para um ensino acessível de dança de salão. 2025. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2025. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/298054/001295277.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 jun. 2025.

SILVA JÚNIOR, Weliton Santana; NUNES, Mario Luiz Ferrari. Currículo cultural: outras possibilidades de pensar a resignificação. **Movimento**, v. 29, p. e29008,

jan./dez. 2023. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/mov/a/prXxpGj9V8XGgmQz9t45HfL/?lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2025.

SILVA, Amanda Soares. Sentimentos de pertencimento e identidade no ambiente escolar. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 8, n. 16, p. 130–141, 2019. Disponível em:

<https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/535>. Acesso em: 16 fev. 2025.

SOUSA, Nilza Coqueiro Pires de; CARAMASCHI, Sandro. Contato corporal entre adolescentes através da dança de salão na escola. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 17, n. 4, p. 618-629, 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/motriz/a/4sxZtvtC5vrkqQvKNsKBfQb/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2025.

SPOSITO, Marília Pontes. Educação e Juventude. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 29, p. 7-14, jun. 1999. Disponível em:

[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46981999000100002](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46981999000100002). Acesso em: 3 fev. 2025.

TAVARES, Raquel Nunes; RODRIGUES, Anegleyce Teodoro. BNCC e Educação Física: implicações para a prática docente de professores da rede estadual de Goiás. In: **Formação Humana, Escola e Didática: lógica instrumental e lógica humanista em disputa**. Goiânia: PUC Goiás, 2023. E-book. Disponível em:

<https://www.even3.com.br/ebook/xedipe/719892>. Acesso em: 16 fev. 2025.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

VILELA, Fabio C. B.; ARCHANGELO, Ana. **Fundamentos da Escola Significativa**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

ZANATA, Erika de Souza. **Caminhos entre a dança e as relações de gênero: por uma proposta inclusiva na educação física escolar**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, 2020. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/2e223007-0e10-45a7-b1fa-42dfe534b6d1/content>. Acesso em: 15 maio 2025.

ZANDOMÍNEGUE, Bethânia Alves Costa; MELLO, André da Silva. Usos e apropriações das culturas populares nas aulas de Educação Física de uma escola pública. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 453-466, jul./set. 2019. Disponível em:

[https://revistas.usp.br/rbefe/pt\\_BR/article/view/170542](https://revistas.usp.br/rbefe/pt_BR/article/view/170542). Acesso em: 20 abr. 2025.

## 6. APÉNDICES

## APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

Este questionário faz parte do trabalho de pesquisa para mestrado em Educação Física Escolar cujo objetivo geral é investigar como as práticas pedagógicas da Educação Física que reconhecem e valorizam as culturas dos/as alunos/as podem influenciar a redução de conflitos e contribuir para a integração e a participação ativa dos alunos na vida escolar. Através deste questionário procuraremos saber qual a visão dos alunos sobre o papel da Educação Física na melhoria do ambiente dentro da escola

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

1. Marque sua turma/série:

- a) ( ) 8º ano A
- b) ( ) 8º ano B
- c) ( ) 8º ano C

2. Qual a distância que você mora da escola?

- a) ( ) até 2 km
- b) ( ) de 2 a 5 km
- c) ( ) mais de 5 km

3. Qual o meio de transporte que você usa para ir para a escola:

- a) ( ) Carro
- b) ( ) Moto
- c) ( ) Bicicleta
- d) ( ) A pé
- e) ( ) Transporte escolar

4. Quem vive com você na sua casa?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

---

---

5. Seu responsável visita a escola regularmente?

---

---

---

---

6. O que você gosta de fazer fora da escola? Quais são suas atividades preferidas fora da escola?

---

---

---

---

7. O que você mais gosta na escola? Por quê?

---

---

---

---

8. O que você menos gosta na escola? Por quê?

---

---

---

---

9. Você se sente acolhido e valorizado na escola? Explique.

---

---

---

---

10. Você consegue ver sentido no que a escola ensina com a sua vida fora da escola?

---

---

---

---

11. Qual a sua relação com a disciplina de Educação Física ao longo dos anos? Conte suas experiências positivas ou negativas.

---

---

---

---

---

12. Atualmente, a disciplina de Educação Física tem despertado seu interesse em participar das aulas? Explique

---

---

---

13. Quais os conteúdos das aulas de Educação Física que você mais gosta? Por quê?

---

---

---

14. Quais conteúdos você gostaria de vivenciar nas aulas de Educação Física e que ainda não foram trabalhados?

---

---

---

---

15. Como a disciplina de Educação Física poderia trabalhar para fazer os alunos se sentirem mais motivados?

---

---

---

---

16. Sobre a escola, qual sua sugestão para que ela se tornasse mais acolhedora e fizesse com que os alunos se identificassem e tivesse mais motivação para estar nela?

---

---

---

---

17. O que você entende como cultura?

---

---

---

18. Comente um pouco sobre o seu dia a dia. O que você costuma fazer fora da escola com sua família e amigos?

---

---

---

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

### 1 PERFIL DOS ENTREVISTADOS:

1.1 Nome:

1.2 Formação Acadêmica (licenciatura, bacharelado ou prático):

1.3 Instituição e ano de formação:

1.4 Pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado):

1.5 Cargo que ocupa na instituição:

1.6 Tipo de provimento (efetivo, temporário, outro):

1.6 Tempo de docência no Ensino Fundamental II

1.8 Regime de trabalho:

1.9 Tempo de docência/trabalho na escola

### 2. SOBRE OS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II, EDUCAÇÃO FÍSICA E A ESCOLA

2.1. Como você descreveria o perfil dos alunos do ensino fundamental II da escola?

2.2 Como você descreveria o ambiente escolar da instituição?

? (relacionamentos, estrutura, rotina etc.)

2.2 Quais os maiores desafios que você enfrenta ao trabalhar com os alunos do ensino fundamental II?

2.3 Como você vê a relação dos alunos do Ensino Fundamental II com a escola?

2.4 Como você vê a relação dos alunos do Ensino Fundamental II com a disciplina Educação Física?

2.5 Você acredita que a Educação Física pode contribuir para a melhoria do ambiente escolar? Como?

2.5 Você tem alguma sugestão de ações que a escola e a Educação Física poderiam realizar para superar os desafios enfrentados com os alunos do Ensino Fundamental II da escola?

## APÊNDICE C – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

### Roteiro de grupo focal

Guia do Grupo Focal (60–75 min)

Participantes: 6–10 estudantes

Ambiente: sala silenciosa, cadeiras em círculo, cartolinas/fichas de papel, gravador de voz

Registro: áudio, foto do momento da ação, dos produtos da ação (fichas de papel)

Ética: reforçar que não há “respostas certas” e que a participação é voluntária

#### 1) Abertura

Boas-vindas e acordo de convivência: respeito, escuta, fala na vez, confidencialidade.

Propósito: entender a relação entre EF, culturas dos alunos, socialização e conflitos na escola.

Termo de consentimento (já coletado antes) e autorização de gravação.

#### 2) Aquecimento – Quem somos e o que trazemos

Cartão de apresentação (1 palavra na ficha de papel): Escreva uma palavra que represente a EF na sua escola. (o que te fez escolher essa palavra? Mudou ao longo do tempo?)

#### 3) Percepções sobre EF e o ambiente escolar (Objetivo A)

a) Quando você pensa na convivência na escola (amizades, respeito, clima), qual é o papel das aulas de EF nisso? (Já viu a EF melhorar relações? e piorar? Em que situações?)

b) Você gosta desta escola, de estar aqui neste lugar? Por quê?

c) O que você mais gosta daqui e o que menos gosta?

d) Conflitos (brigas, provocações, exclusões) costumam aumentar, diminuir ou ficar iguais nos dias de EF? Por quê? (antes/durante/depois da aula; quadra x sala; regras/combinções.)

e) Se você fosse dar uma nota de 0 a 10 para o quanto a EF ajuda a melhorar o ambiente escolar, qual seria? O que precisaria acontecer para subir 2 pontos?

#### 4) Culturas dos alunos nas aulas e efeitos (Objetivo B)

a) Em que momentos a aula de EF reconhece as culturas dos alunos (músicas, danças, jogos, esportes do bairro/família/identidade)? (Exemplos concretos; quem sugeriu; como foi recebido.)

- b) Quando a aula valoriza o que vocês trazem, o que muda na participação, no respeito e na inclusão? (Quem costuma ficar de fora e passou a participar? Por quê?)
- c) Existe algo na organização da aula (regras, avaliação, linguagem, escolha de conteúdos) que favorece ou dificulta a valorização das culturas? (vestiário, uniforme, corpo, desempenho, gênero, habilidades.)

### **5) Práticas pedagógicas culturais e socialização (Objetivos B e C)**

- a) Conte um episódio em que uma proposta de EF reduziu um conflito ou evitou que ele acontecesse. (o que o(a) professor(a) fez; que papel os alunos tiveram; resultado.)
- b) Quais práticas culturais em EF (danças, jogos populares, lutas, esportes 'não hegemônicos', rodas de conversa, criação de coreografias/jogos) mais ajudam a socializar grupos que quase não se misturam? (Por que funcionam? O que atrapalha?)
- c) O que desencoraja a participação conjunta (regras, medo de errar, zoeira, avaliação, comparações, estereótipos) e como reverter?

### **6) Fechamento**

- a) Se você pudesse mudar uma coisa na EF amanhã, qual seria?
- b) Algo importante ficou de fora?

Agradecimento e explicação de devolutiva dos resultados à turma.

### **Roteiro de perguntas, provocações para ir implementando a conversa com os alunos**

- a) Pode dar um exemplo concreto?
- b) Como você percebeu o efeito disso no clima/envolvimento/relação da turma?
- c) O que mudou para você e para colegas que costumam ficar de fora?
- d) Se não funcionou, o que faltou?
- e) Como essa ideia respeita/valoriza diferentes culturas do grupo?

## APÊNDICE D – PLANOS DE AULAS

### PLANO DE INTERVENÇÃO

#### AULA 1 – 1º BIMESTRE

<b>ÁREA DO CONHECIMENTO:</b> Linguagens		
<b>Componente:</b> Educação Física		
<b>Série:</b> 8º ano	<b>Professor(a):</b> Honorina Luiz Torres de Lima Gobbi	<b>Data:</b> 8º A – 03/02/202 8º B – 03/02/2025 8º C: 06/02/2025
<b>Competência:</b> - APRESENTAÇÃO DA PESQUISA DO MESTRADO E ENTREGA DOS TERMOS DE CONSENTIMENTO PARA ASSINATURA.		
<b>Habilidade:</b> APRESENTAÇÃO DA PESQUISA DO MESTRADO E ENTREGA DOS TERMOS DE CONSENTIMENTO PARA ASSINATURA.		
<b>Objetivo de aprendizagem:</b>  - Apresentar a pesquisa de mestrado a qual eles farão parte e entregar os termos de consentimento para assinatura.		<b>Objetos de conhecimento:</b>
<b>Avaliação:</b>  - Esclarecimento de dúvidas - Assinatura dos termos		<b>Metodologias:</b> - Apresentação de slides

<b>Procedimentos:</b> <ol style="list-style-type: none"><li>1) Apresentação dos slides sobre a pesquisa de mestrado</li><li>2) Abrir espaço para tirar dúvidas</li><li>3) Distribuir os termos de consentimento e marcar para a próxima aula o recolhimento tanto do assinado pelo aluno quanto do assinado pelo responsável.</li></ol>	
<b>Material necessário:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Tv, notebook</li><li>- Balança</li><li>- Termos de consentimentos (responsáveis e alunos)</li></ul>	

**PLANO DE INTERVENÇÃO****AULA 2 - 1º BIMESTRE**

<b>ÁREA DO CONHECIMENTO:</b> Linguagens		
<b>Componente:</b> Educação Física		
<b>Série:</b> 8º ano	<b>Professor(a):</b> Honorina Luiz Torres de Lima Gobbi	<b>Data:</b> 8º A – 05/02/2025 8º B – 04/02/2025 8º C: 06/02/2025
<b>Competência:</b> Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.		
<b>Habilidade:</b> (GO-EF08EF20) Identificar, apropriar-se e analisar características estéticas, histórico-culturais, valores, objetivos e técnicas presentes nas danças, com ênfase nas danças de salão.		
<b>Objetivo de aprendizagem:</b>  Diagnosticar o que sabem sobre dança de salão, por meio de questões norteadoras	<b>Objetos de conhecimento:</b>  Dança Danças de salão	
<b>Avaliação:</b>  - Participação	<b>Metodologias:</b>  - Roda de conversa	

<p><b>Procedimentos:</b></p> <p><u>Atividade 1</u></p> <p>Em círculo, iniciar uma roda de conversa apresentando o conteúdo previsto pelo governo estadual para o 1º bimestre: DANÇA</p> <p>- Perguntas norteadoras: colocar no slide na TV</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1-O que é dança de salão para você?</li><li>2-Onde você já viu alguma dança de salão?</li><li>3-Você dança ou dançou alguma dança de salão? Qual ritmo? Onde? Quando?</li><li>4-O que você acha da dança de salão como conteúdo da Educação Física?</li></ol> <p><u>Atividade 2</u></p> <p>Dinâmica de dança: será feita uma atividade visando promover a socialização entre os alunos, que ao som de uma música, deverão se movimentar pelo espaço conforme o ritmo. Quando a música parar, será solicitado que formem grupos de 1, 2, 3, 4, 5, etc. Estes números não serão em ordem. Quando a música reinicia voltam a se movimentar pela sala. Sugestão de música: É uma partida de Futebol do Skank. Depois de algumas rodadas, trocar os ritmos.</p> <p><u>Roda de conversa final:</u> buscar saber o que sentiram com a atividade</p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Entregar questionário para entrevista com alguém da família. Solicitar colar no caderno.</li></ul>	

**Material necessário:**

Tv

Notebook

Caixa de som

Folha do questionário para pesquisa em casa.

**PLANO DE INTERVENÇÃO****AULA 3 - 1º BIMESTRE**

<b>ÁREA DO CONHECIMENTO:</b> Linguagens		
<b>Componente:</b> Educação Física		
<b>Série:</b> 8º ano	<b>Professor(a):</b> Honorina Luiz Torres de Lima Gobbi	<b>Data:</b> 8º A – 12/02/2025 8º B – 24/02/2025 8º C – 13/02/2025
<b>Competência:</b> Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.		
<b>Habilidade:</b> (GO-EF08EF20) Identificar, apropriar-se e analisar características estéticas, histórico-culturais, valores, objetivos e técnicas presentes nas danças, com ênfase nas danças de salão. GO-EF08EF12) Vivenciar e fruir as diversas danças, priorizando as danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas.		
<b>Objetivo de aprendizagem:</b>  Analisar os aspectos estéticos e histórico-culturais das danças de salão.	<b>Objetos de conhecimento:</b>  Danças de salão	

<p><b>Avaliação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação</li> </ul>	<p><b>Metodologias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aula expositiva com slides e vídeos</li> <li>- Atividade prática</li> </ul>
<p><b>Procedimentos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Passar slides e vídeos com cenas de filmes demonstrando como surgiu a dança de salão</li> </ul> <p><u>Cena de dança bridgerton: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=JBiPGfAo1WU">https://www.youtube.com/watch?v=JBiPGfAo1WU</a></u></p> <p><u>Cena de dança Rainha charlotte: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=oY9Za9R3FaU">https://www.youtube.com/watch?v=oY9Za9R3FaU</a></u></p> <p><u>Cenas de dança orgulho e preconceito: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=BZ69L44ntjk">https://www.youtube.com/watch?v=BZ69L44ntjk</a></u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar atividade de experimentação: trabalhar tempo, ritmo e toque físico: dinâmica dança Circular Recreativa e atividade rítmica: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=g_RraXqmcNk">https://www.youtube.com/watch?v=g_RraXqmcNk</a> – “A Rama Psam Psam”, canal Edinho Paraguassu</li> </ul>	
<p><b>Material necessário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tv</li> <li>- Notebook</li> <li>- Caixa de som</li> <li>- Celular</li> </ul>	

## PLANO DE INTERVENÇÃO

### AULA 4 - 1º BIMESTRE

<b>ÁREA DO CONHECIMENTO:</b>		
Linguagens		
<b>Componente:</b>		
Educação Física		
<b>Série:</b>	<b>Professor(a):</b>	<b>Data:</b>
8º ano	Honorina Luiz Torres de Lima Gobbi	8º A – 24/02/2025 8º B – 25/02/2025 8º C – 14/02/2025
<b>Competência:</b>		
Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.		
<b>Habilidade:</b>		
<p>GO-EF08EF20) Identificar, apropriar-se e analisar características estéticas, histórico-culturais, valores, objetivos e técnicas presentes nas danças, com ênfase nas danças de salão.</p> <p>GO-EF08EF12) Vivenciar e fruir as diversas danças, priorizando as danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas.</p> <p>(GO-EF08EF14) Identificar estereótipos e preconceitos relativos às danças e propor alternativas para superação.</p>		
<b>Objetivo de aprendizagem:</b>	<b>Objetos de conhecimento:</b>	
<p>Levantar os tipos de dança de salão que os alunos identificaram na pesquisa realizada com os familiares e em conjunto definir quais estilos iremos priorizar nas demais aulas</p> <p>- Quebrar a resistência em dançar em duplas</p>	Danças de salão	

<b>Avaliação:</b>  - Participação. - Vistos no caderno (pesquisas realizadas em casa)	<b>Metodologias:</b>  - Roda de conversa - Atividades práticas
<b>Procedimentos:</b>  - Em roda, cada aluno deverá resumir os dados que obteve na sua pesquisa e a professora irá anotando no quadro os pontos em comuns das pesquisas.  - Fazer uma votação para saber qual estilo iremos priorizar daqui para a frente. (os alunos decidirão qual tem mais interesse)  - Atividade prática com música em duplas:  1) Pisca-pisca em duplas. Um sozinho deverá roubar o parceiro de alguém piscando 2) todos em dupla cada um com uma bola deverão dança prendendo a bola entre si sem usar as mãos. Quem for deixando a bola cair vai saindo. (DANÇA DA LARANJA) 3) Ao comando da professora, todos deverão trocar de parceiro e repetir a atividade anterior. 4) Em duplas deverão segurar a bola dançando e de mãos dadas.  - Roda de conversa final sobre impressões da aula.	
<b>Material necessário:</b>  - Bolas - Caixa de Som - Quadro branco - Celular - Cadeiras	

**PLANO DE INTERVENÇÃO****AULA 5 - 1º BIMESTRE**

<b>ÁREA DO CONHECIMENTO:</b>		
Linguagens		
<b>Componente:</b>		
Educação Física		
<b>Série:</b>	<b>Professor(a):</b>	<b>Data:</b>
8º ano	Honorina Luiz Torres de Lima Gobbi	8º A – 26/02/2025 8º B – 10/03/2025 8º C – 06/03/2025
<b>Competência:</b>		
Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos		
<b>Habilidade:</b>		
(GO-EF08EF20) Identificar, apropriar-se e analisar características estéticas, histórico-culturais, valores, objetivos e técnicas presentes nas danças, com ênfase nas danças de salão.		
(GO-EF08EF12) Vivenciar e fruir as diversas danças, priorizando as danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas.		
<b>Objetivo de aprendizagem:</b>		<b>Objetos de conhecimento:</b>
Analisar os aspectos estéticos e histórico-culturais das danças de salão.		Dança Danças de salão: forró
Identificar os elementos constitutivos das danças de salão: ritmo, espaço, gestos.		
<b>Avaliação:</b>		<b>Metodologias:</b>
Roda de conversa sobre a aula		Aula expositiva com vídeos e textos  Atividade em roda de experimentação do forró

<p><b>Procedimentos:</b></p> <p>Texto contextualizando o forró e seus tipos</p> <p>- Vídeo sobre o forró: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=-tXc5Mxj5mQ">https://www.youtube.com/watch?v=-tXc5Mxj5mQ</a></p> <p>- Vídeo sobre os tipos de forró:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Trio Virgulino (Forró pé-de-serra): <a href="https://www.youtube.com/watch?v=rfWedSwPQBw">https://www.youtube.com/watch?v=rfWedSwPQBw</a></li><li>● Fala Mansa (Forró universitário): <a href="https://www.youtube.com/watch?v=SZSyKY2xjFY">https://www.youtube.com/watch?v=SZSyKY2xjFY</a></li></ul> <p>- Vídeo xote da alegria acalmando bebê: <a href="https://www.youtube.com/shorts/7wSyASvZJrA">https://www.youtube.com/shorts/7wSyASvZJrA</a></p> <p>* Simone Mendes e Manu Batidão (Forró eletrônico): <a href="https://www.youtube.com/watch?v=2FNiAPNK4Iq">https://www.youtube.com/watch?v=2FNiAPNK4Iq</a></p> <p>- Dança circular usando uma música de forró pé-de-serra e passos “2 e 2” e “vai e vem”</p>	
<p><b>Material necessário:</b></p> <p>- TV</p> <p>- Notebook</p> <p>- Caixa de Som</p> <p>- Celular</p>	

**PLANO DE INTERVENÇÃO****AULA 6 - 1º BIMESTRE**

<b>ÁREA DO CONHECIMENTO:</b>		
Linguagens		
<b>Componente:</b>		
Educação Física		
<b>Série:</b>	<b>Professor(a):</b>	<b>Data:</b>
8º ano	Honorina Luiz Torres de Lima Gobbi	8º A – 10/03/2025 8º B – 11/03/2025 8º C – 07/03/2025
<b>Competência:</b>		
Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo		
<b>Habilidade:</b>		
(GO-EF08EF12) Vivenciar e fruir as diversas danças, priorizando as danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas.		
<b>Objetivo de aprendizagem:</b>		<b>Objetos de conhecimento:</b>
Identificar os benefícios da prática da dança de salão.		Danças – Dança de salão: Forró
Identificar os elementos constitutivos das danças de salão: ritmo, espaço, gestos.		

<b>Avaliação:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Observar as reações dos alunos durante as atividades e os possíveis conflitos que surgirem.</li><li>- Realizar uma roda de conversa para que os alunos expressem o que sentiram durante as atividades</li></ul>	<b>Metodologias:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Atividades rítmicas na quadra</li></ul>
<b>Procedimentos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Alongamento em duplas<ul style="list-style-type: none"><li>* Um empurrando o outro alongando a panturrilha</li><li>* Um levantando a perna do outro com uma mão e com a outra mão dada ao outro</li><li>* Um de mãos dadas com o outro com uma mão e com a outra puxando o pé para trás</li><li>* De mãos dadas lateralmente e as outra mão acima da cabeça.</li><li>* De mãos dadas lateralmente e a outra mão vai para frente alongando o tronco</li><li>* Um de frente para o outro, com as mãos apoiadas nos ombros do outro, alongando a coluna</li></ul></li><li>- Aquecimento<ul style="list-style-type: none"><li>* Dança das cadeiras reelaborada: Haverá cadeiras em pares espalhadas pela quadra. Enquanto a música toca, os alunos deverão caminhar por entre essas cadeiras. Quando a música os parar deverão correr e encontrar uma cadeira juntamente com outra pessoa e se sentarão juntos. Quem ficar sem cadeira vai saindo da brincadeira.</li></ul></li><li>- Atividade rítmica</li></ul>	

\* 1º momento: Os alunos ficarão espalhados na quadra em cima de marcações determinadas pela professora (x com giz no chão. Nesse primeiro momento a professora de frente para os alunos colocará a música e os alunos deverão acompanhar os movimentos da professora

\* 2º momento: Cada dupla deverá se posicionar próximo a uma marcação que já estará feita na quadra equivalente a um retângulo dividido 3 partes. Essa marcação vai ajudar o aluno a aprender os passos básicos “2 pra lá, 2 pra cá” Durante um tempo o “Conduzido” realiza o passo dentro da marcação e depois o “Conductor”.

\* 3º momento: Sem a marcação, agora a dupla fará o passo um de frente para o outro sem precisar fazer a pegada de mão. Desafiar os alunos que se sentem confiantes a dançar com a pegada de mão, mas ressaltar que não é obrigatório.

- Roda de conversa final: Deixar os alunos expressarem o que sentiram durante a atividade.

**Material necessário:**

Giz

Fita crepe

Som

Celular

Cones

Chapéus chineses

**PLANO DE INTERVENÇÃO****AULA 7 - 1º BIMESTRE**

<b>ÁREA DO CONHECIMENTO:</b> Linguagens		
<b>Componente:</b> Educação Física		
<b>Série:</b> 8º ano	<b>Professor(a):</b> Honorina Luiz Torres de Lima Gobbi	<b>Data:</b> 8º A – 17/03/2025 8º B – 17/03/2025 8º C – 13/03/2025
<b>Competência:</b> Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo		
<b>Habilidade:</b> (GO-EF08EF12) Vivenciar e fruir as diversas danças, priorizando as danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas.		
<b>Objetivo de aprendizagem:</b>  Identificar os benefícios da prática da dança de salão.  Identificar os elementos constitutivos das danças de salão: ritmo, espaço, gestos.		<b>Objetos de conhecimento:</b>  Danças – Dança de salão: Forró
<b>Avaliação:</b>  - Observar as reações dos alunos durante as atividades e os possíveis conflitos que surgirem.		<b>Metodologias:</b>  - Atividades rítmicas na quadra

<p>- Realizar uma roda de conversa para que os alunos expressem o que sentiram durante as atividades</p>	
<p><b>Procedimentos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Alongamento em duplas</li><li>- Aquecimento: Pique-pega em duplas</li><li>- 1ª atividade: Em duplas usando a marcação no chão relembrar o passo trabalhado na última aula “dois pra lá dois pra cá”;</li><li>- 2ª atividade: Passo vai e vem e o meio-giro</li><li>- 3ª atividade: Dançar os passos em duplas (Ensinar a postura do braço e mãos)</li></ul> <p>4ª atividade: Em círculo, as duplas dançam, quando a música parar o conduzido gira para a direita e passar a dançar com outra pessoa.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Roda de conversa final: perguntas norteadoras: Quais foram os desafios; quem teve mais dificuldade; quem conseguiu realizar sem problemas? surgiu algum impasse como preconceito, desrespeito ou algo mais?</li></ul>	
<p><b>Material necessário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Som</li><li>- Celular</li><li>- Giz</li><li>- Cones</li></ul>	

**PLANO DE INTERVENÇÃO****AULA 8 - 1º BIMESTRE**

<b>ÁREA DO CONHECIMENTO:</b> Linguagens		
<b>Componente:</b> Educação Física		
<b>Série:</b> 8º ano	<b>Professor(a):</b> Honorina Luiz Torres de Lima Gobbi	<b>Data:</b> 8º A – 19/03/2025 8º B – 18/03/2025 8º C – 14/03/2025
<b>Competência:</b> Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.		
<b>Habilidade:</b> (GO-EF08EF14) Identificar estereótipos e preconceitos relativos às danças e propor alternativas para superação		
<b>Objetivo de aprendizagem:</b>  Relacionar estereótipos e preconceitos com a prática da dança.		<b>Objetos de conhecimento:</b>  Dança: Danças de salão
<b>Avaliação:</b>  - Observar a reação e posicionamentos dos alunos ao ver as fotos. Buscar captar a participação dos alunos durante a discussão.		<b>Metodologias:</b>  Aula expositiva e roda de conversa

<ul style="list-style-type: none"><li>- Escrever a palavra ESTEREÓTIPO no quadro e perguntar para os alunos o que eles sabem a respeito. Ir anotando as contribuições dos alunos.</li><li>- Exibir parte de um vídeo explicativo sobre o conceito de ESTEREÓTIPO e exemplos de estereótipos na nossa sociedade: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=jhAXpNIUI2s">https://www.youtube.com/watch?v=jhAXpNIUI2s</a></li><li>- Passar imagens de diferentes perspectivas de pessoas dançando: homem de uma tribo africana dançando, homem dançando balé, uma pessoa dançando hip hop, deficientes físicos dançando.</li><li>- Levantar os estereótipos a partir das imagens: “A dança é atividade feminina”; “homem que dança é homossexual”, “hip hop é coisa de malandro”</li><li>- Refletir sobre os preconceitos gerados a partir desses estereótipos no sentido de combater tais ideias, entendendo que a dança é uma expressão de linguagem que todos são devem ter livre acesso.</li></ul>	
<p><b>Material necessário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Tv</li><li>- Vídeo</li><li>- Caderno</li><li>- Caneta</li></ul>	

**PLANO DE INTERVENÇÃO****AULA 9 - 1º BIMESTRE**

<b>ÁREA DO CONHECIMENTO:</b> Linguagens		
<b>Componente:</b> Educação Física		
<b>Série:</b> 8º ano	<b>Professor(a):</b> Honorina Luiz Torres de Lima Gobbi	<b>Data:</b> 8º A – 24/03/2025 8º B – 24/03/2025 8º C – 20/03/2025
<b>Competência:</b> Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.		
<b>Habilidade:</b> (GO-EF08EF20) Identificar, apropriar-se e analisar características estéticas, histórico-culturais, valores, objetivos e técnicas presentes nas danças, com ênfase nas danças de salão.		
<b>Objetivo de aprendizagem:</b>  Analisar os aspectos estéticos e histórico-culturais das danças de salão.  Identificar os elementos constitutivos das danças de salão: ritmo, espaço, gestos.  Identificar os objetivos e valores das diferentes danças de salão.		<b>Objetos de conhecimento:</b>  Dança: Danças de salão
<b>Avaliação:</b>  Participação dos alunos na atividade		<b>Metodologias:</b>  Roda de conversa

<p><b>Procedimentos:</b></p> <p>Roda de conversa</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Levantamento das opiniões dos alunos a respeito do que foi vivenciado até o momento.</li><li>- Propor a confecção de um trabalho de conclusão do tema Dança de salão em grupos utilizando suas habilidades e preferências. Exemplos: vídeos, banners para redes sociais, cartazes, apresentação de dança etc.</li><li>- Após a divisão do grupo, a professora se senta com cada grupo separadamente para discutir a realização do trabalho e anota as sugestões e decisões tomadas.</li></ul>	
<p><b>Material necessário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Tv</li><li>- Vídeo</li><li>- Caderno</li><li>- Caneta</li></ul>	

**PLANO DE INTERVENÇÃO****AULA 10 - 1º BIMESTRE**

<b>ÁREA DO CONHECIMENTO:</b>		
Linguagens		
<b>Componente:</b>		
Educação Física		
<b>Série:</b>	<b>Professor(a):</b>	<b>Data:</b>
8º ano	Honorina Luiz Torres de Lima Gobbi	8º A – 26/03/2025 8º B – 25/03/2025 8º C – 21/03/2025
<b>Competência:</b>		
Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.		
<b>Habilidade:</b>		
(GO-EF08EF20) Identificar, apropriar-se e analisar características estéticas, histórico-culturais, valores, objetivos e técnicas presentes nas danças, com ênfase nas danças de salão.		
<b>Objetivo de aprendizagem:</b>	<b>Objetos de conhecimento:</b>	
Identificar os objetivos e valores das diferentes danças de salão.	Dança: dança de salão	
Identificar os benefícios da prática da dança de salão.		
<b>Avaliação:</b>	<b>Metodologias:</b>	
- Observação as relações entre os alunos, o interesse demonstrado na atividade, o conhecimento absorvido e transmitido na confecção dos trabalhos.	Trabalho em grupo	

<p><b>Procedimentos:</b></p> <p>Usar o espaço da sala de aula para que os alunos organizem seus grupos e construam seus trabalhos de conclusão do bimestre.</p>	
<p><b>Material necessário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Celular</li><li>- Cartolinas</li><li>- Canetão</li></ul>	

**PLANO DE INTERVENÇÃO****AULA 11 - 1º BIMESTRE**

<b>ÁREA DO CONHECIMENTO:</b> Linguagens		
<b>Componente:</b> Educação Física		
<b>Série:</b> 8º ano	<b>Professor(a):</b> Honorina Luiz Torres de Lima Gobbi	<b>Data:</b> 8º A – 02/04/2025 8º B – 31/03/2025 8º C – 27/03/2025
<b>Competência:</b> Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.		
<b>Habilidade:</b> (GO-EF08EF20) Identificar, apropriar-se e analisar características estéticas, histórico-culturais, valores, objetivos e técnicas presentes nas danças, com ênfase nas danças de salão.		
<b>Objetivo de aprendizagem:</b>  Identificar os objetivos e valores das diferentes danças de salão.  Identificar os benefícios da prática da dança de salão.		<b>Objetos de conhecimento:</b>  Dança: dança de salão
<b>Avaliação:</b>  Identificar as experiências dos alunos com as aulas propondo uma reflexão a respeito do que foi realizado.		<b>Metodologias:</b>  - Apresentação das produções dos alunos sobre as aulas  Roda de conversa

<b>Procedimentos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Apresentar os trabalhos que foram desenvolvidos e entregues à professora</li><li>- Realizar um círculo para fazer uma roda de conversa para tentar extrair dos alunos as opiniões a respeito das aulas e do conteúdo proposto</li></ul>	
<b>Material necessário:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- TV</li></ul>	

**PLANO DE INTERVENÇÃO****AULA 1 – 2º BIMESTRE**

<b>ÁREA DO CONHECIMENTO:</b> Linguagens		
<b>Componente:</b> Educação Física		
<b>Série:</b> 8º ano	<b>Professor(a):</b> Honorina Luiz Torres de Lima Gobbi	<b>Data:</b> 8º A – 15/04/2025 8º B – 25/04/2025 8º C – 28/04/2025
<b>Competência:</b> Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam		
<b>Habilidade:</b>		
<b>Objetivo de aprendizagem:</b>  - Colher informações a respeito da relação dos alunos com a cultura, a escola e a disciplina de Educação Física.	<b>Objetos de conhecimento:</b>  Educação Física	
<b>Avaliação:</b>  - Observar a reação e o interesse pelo questionário e seu tema.	<b>Metodologias:</b>  - Aplicação de um questionário	

<b>Procedimentos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Fazer uma revisão geral a respeito do significado da pesquisa do mestrado e, depois, explicar o motivo do questionário.</li><li>- Ler as perguntas com os alunos e esclarecer as possíveis dúvidas.</li><li>- Aplicar o questionário.</li></ul>	
<b>Material necessário:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Folha impressa com o questionário</li><li>- Caneta</li></ul>	

**PLANO DE INTERVENÇÃO****AULA 2 – 2º BIMESTRE**

<b>ÁREA DO CONHECIMENTO:</b> Linguagens		
<b>Componente:</b> Educação Física		
<b>Série:</b> 8º ano	<b>Professor(a):</b> Honorina Luiz Torres de Lima Gobbi	<b>Data:</b> 8º A – 29/04/2025 8º B – 05/05/2025 8º C – 06/05/2025
<b>Competência:</b>		
<b>Habilidade:</b> (EF89EF04) Identificar os elementos técnico-táticos individuais, combinações táticas e sistemas de jogo das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte vivenciadas		
<b>Objetivo de aprendizagem:</b> - Diagnóstico: fazer um levantamento a respeito do que os alunos entendem e já vivenciaram sobre o esporte  - Entender o conceito de esporte e as classificações conforme a BNCC		<b>Objetos de conhecimento:</b>  Esporte
<b>Avaliação:</b>  - Observar a relação dos alunos com o conteúdo Esporte.		<b>Metodologias:</b>  - Aula expositiva - Dinâmica de grupo

<p><b>Procedimentos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Introduzir o assunto com perguntas: “O que é esporte?”; “Quais as características dos esportes?”; “Quem pratica esportes?”; “Qual o seu esporte preferido?”</li><li>- Conduzir a conversa a partir das respostas levando o conceito de esporte e suas classificações conforme a BNCC. Usar o vídeo: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=8bMDpWU5nBk&amp;list=PLCHd9k5OLopb1nqn_pDigdYxeNI_fUOU3">https://www.youtube.com/watch?v=8bMDpWU5nBk&amp;list=PLCHd9k5OLopb1nqn_pDigdYxeNI_fUOU3</a></li><li>- Dinâmica e grupo: quebra cabeça do esporte. (Confeccionei um quebra-cabeças utilizando retalhos de eva da escola. Em cada caixa continha 7 palavras, cada uma de uma cor, representando cada uma um exemplo de um tipo de esporte: esportes, de marca, esportes de precisão, esportes de invasão, esportes técnico-combinatórios, esportes de campo e taco, esportes de rede e parede e esportes de combate. Cada letra de cada palavra está escrita em um quadradinho de eva e os alunos em grupos de 5 a 7 pessoas devem montar as letras até formarem as palavras. E equipe que vencer primeiro ganha o direito de sair primeiro para tomar água e ir ao banheiro.</li><li>- Roda de conversa final: relembrar o combinado do 1º bimestre: participar das aulas de dança e no 2º bimestre trabalharíamos o futsal.</li></ul>	
<p><b>Material necessário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Tv</li><li>- Quebra cabeças dos esportes</li></ul>	

## PLANO DE INTERVENÇÃO

### AULA 3 – 2º BIMESTRE

<b>ÁREA DO CONHECIMENTO:</b>		
Linguagens		
<b>Componente:</b>		
Educação Física		
<b>Série:</b>	<b>Professor(a):</b>	<b>Data:</b>
8º ano	Honorina Luiz Torres de Lima Gobbi	8º A – 30/04/2025 8º B – 09/05/2025 8º C – 07/05/2025
<b>Competência:</b>		
Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.		
<b>Habilidade:</b>		
(GO-EF08EF22) Vivenciar esportes de marca, precisão, rede, parede, de invasão, campo e taco, analisando as características histórico-culturais, valores, normas, regras, objetivos e fundamentos presentes nesses esportes.		
<b>Objetivo de aprendizagem:</b>		<b>Objetos de conhecimento:</b>
- Vivenciar através de brincadeiras, fundamentos básicos do futsal		Esportes
<b>Avaliação:</b>		<b>Metodologias:</b>
- Observar a participação e motivação dos alunos ao realizarem as atividades.  - Identificar possíveis conflitos durante as atividades		- Atividades corporais na quadra em forma de estafetas.

<p>- Roda de conversa final: refletir sobre os pontos positivos e negativos que aconteceram durante a aula.</p>	<p>- Roda de conversa</p>
<p><b>Procedimentos:</b></p> <p>- Inicialmente reunir os alunos ao centro da quadra e explicar como acontecerá a aula e o objetivo dela.</p> <p>- Distribuir coletes no círculo pulando um sim, um não para dividir a turma em duas equipes. Faremos uma competição em forma de gincana (cada equipe com uma cor de colete).</p> <p><u>1ª estafeta:</u> Cada equipe ficará em fila, ao final do percurso estará uma escada de agilidade com um cone vermelho representando a equipe A e um cone amarelo representando a equipe B. Ao sinal da professora, o primeiro de cada fila deverá percorrer a quadra conduzindo uma bola com os pés até a escada de agilidade e mover seu cone para o próximo quadrado da escada de agilidade, retornar conduzindo a bola até o próximo de sua equipe. A equipe que chegar ao final da escada de agilidade com seu cone primeiro é a vencedora.</p> <p><u>2ª estafeta:</u> Com a mesma formação da primeira atividade, mas ao final do percurso estará um jogo da velha desenhado no chão com giz a fita crepe. A equipe A receberá 3 cones vermelhos e a equipe B, 3 cones amarelos. Ao lado do jogo de velha haverá um marco com x, onde o primeiro aluno de cada equipe deverá chegar conduzindo a bola com os pés e parar a bola no marco com o pé. Feito isso, o aluno deverá colocar o objeto da sua equipe no jogo da velha, e voltar conduzindo a bola até o próximo de sua equipe. O objetivo é fechar o jogo da velha primeiro. Se ao final das três jogadas, nenhuma equipe tiver conseguido fechar, o próximo da fila deverá conduzir a bola até o marco e realizara uma jogada trocando um objeto da sua equipe de lugar, e voltar conduzindo a bola para o próximo da outra equipe.</p>	

OBS: essa estafeta poderá ser feita várias rodadas até todos da equipe terem participado da atividade.

3ª estafeta: Essa estafeta irá trabalhar o passe. Em colunas, um dos integrantes de cada equipe irá ficar uns 5 metros a frente de frente\_a sua equipe. Ao sinal do professor, o primeiro da coluna deverá realizara um passe com o pé enviando a bola para o colega que está a 5 metros à frente e correr para o lugar dele. O colega que recebe, por sua vez, deverá dominar a bola e, em seguida passar para o próximo da coluna e ir para o final dela. E assim sucessivamente até que todos tenham realizado a atividade. A equipe em que todos realizaram a atividade primeiro, é a vencedora.

4ª estafeta: Em colunas, cada fila de frente para um gol. (20 metros de distância). Na linha do gol, bem no centro entre as duas balizas, ficará um cone grande, e a bola posicionada na marca do pênalti. Ao sinal da professora, o primeiro de cada fila deverá correr até a bola e realizar um chute em direção ao cone com o objetivo de tocar no cone. Cada toque no cone valerá um ponto para a equipe. Quando todos das equipes tiverem realizado a atividade, soma-se os pontos, e quem tiver marcado mais pontos vence a prova.

- Roda de conversa final: Saber o que os alunos acharam das atividades, quais foram as maiores dificuldades e os conflitos que surgiram e como podemos fazer para melhorar para as próximas aulas

**Material necessário:**

- Coletes
- Bolas de futsal
- Cones pequenos
- Giz
- Fita crepe

**PLANO DE INTERVENÇÃO**

**AULA 4 – 2º BIMESTRE**

<b>ÁREA DO CONHECIMENTO:</b>		
Linguagens		
<b>Componente:</b>		
Educação Física		
<b>Série:</b>	<b>Professor(a):</b>	<b>Data:</b>
8º ano	Honorina Luiz Torres de Lima Gobbi	8º A – 06/05/2025 8º B – 16/05/2025 8º C – 14/05/2025
<b>Competência:</b>		
Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos		
<b>Habilidade:</b>		
(EF89EF04) Identificar os elementos técnico-táticos individuais, combinações táticas e sistemas de jogo das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte vivenciadas.		
<b>Objetivo de aprendizagem:</b>		<b>Objetos de conhecimento:</b>
- Compreender o conceito de cultura e sua relação com o futebol no Brasil.		Esporte: Futsal
<b>Avaliação:</b>		<b>Metodologias:</b>
- Observar e refletir sobre as relações e experiências dos alunos com o futebol e a cultura brasileira. Anotar fatos mais significativos.		Uso de vídeos

<p><b>Procedimentos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Iniciar a aula perguntando o que os alunos entendem como “Cultura”</li><li>- Passa o vídeo sobre o conceito de cultura: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=2qa1MAdlRmk">https://www.youtube.com/watch?v=2qa1MAdlRmk</a></li><li>- Em seguida fazer perguntas sobre a cultura brasileira: “o que temos no Brasil que faz parte da nossa cultura?” Mostrar que o futebol, no Brasil, é mais que um esporte, é um elemento da nossa cultura.</li><li>- Passar o vídeo sobre cultura e futebol: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=5AIDjqxG7EU">https://www.youtube.com/watch?v=5AIDjqxG7EU</a></li><li>- Roda de conversa sobre as percepções dos alunos sobre o futebol, como ele está inserido no nosso cotidiano (futebol/futsal) e sua relação com suas vidas. (Relatos de experiências)</li></ul>	
<p><b>Material necessário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Tv</li><li>- Notebook</li></ul>	

**PLANO DE INTERVENÇÃO**

**AULA 5**

<b>ÁREA DO CONHECIMENTO:</b> Linguagens		
<b>Componente:</b> Educação Física		
<b>Série:</b> 8º ano	<b>Professor(a):</b> Honorina Luiz Torres de Lima Gobbi	<b>Data:</b> 8º A – 07/05/2025 8º B – 19/05/2025 8º C – 15/05/2025
<b>Competência:</b>  Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.  Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.		
<b>Habilidade:</b>  (EF89EF04) Identificar os elementos técnico-táticos individuais, combinações táticas e sistemas de jogo das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte vivenciadas.		
<b>Objetivo de aprendizagem:</b>  - Aprender princípios técnico-táticos do futsal	<b>Objetos de conhecimento:</b>  Esporte: Futsal	
<b>Avaliação:</b>  - Participação dos alunos nas atividades	<b>Metodologias:</b>  - Atividades prática usando jogos reduzidos.	

**Procedimentos:**

- Alongamento

- Aquecimento: Brincadeira “Mãe da rua”: Divide-se a turma em duplas, cada dupla com uma bola. Cada integrante ficará posicionado de frente um para o outro, cada um em cima de uma linha lateral da quadra. De um lado, um dos integrantes estará com a bola nos pés. Entre as duas linhas laterais, no meio da quadra estarão dois pegadores vestindo um colete para identificar os pegadores. Ao sinal, da professora, o aluno que está com a bola deverá atravessar a quadra em direção ao seu parceiro conduzindo a bola com os seus pés. Os pegadores, que estarão sem bola, deverão, nesse momento, tentar tomar a bola de alguém que está atravessando, também com os pés. O aluno que perder a posse de bola troca de lugar com o pegador que roubou sua bola, se tornando assim, o pegador na brincadeira.

- 1ª atividade: Bobinho setor: Para realizar este exercício, os alunos deverão estar divididos em quartetos. Será necessário, ainda, chapéus chineses e uma bola para cada quarteto. Antes de iniciar a atividade, monta-se um quadrado no chão com os chapéus chineses. Um dos quatro alunos será o marcador (bobinho) e se posicionará no centro do quadrado. Os demais alunos deverão ocupar as 3 laterais na parte de fora do quadrado. Ao som do apito, os alunos devem trocar passes e ocupar a lateral que está vazia sempre se tornando visível e ajudando se colega a evitar que o marcador pegue a bola. O marcador, mesmo de dentro do quadrado, deverá tentar interceptar o passe trocado pelos seus colegas. O aluno que errar o passe ou ter o mesmo interceptado, passa a ser o marcador.

- 2ª atividade: Variação da anterior mas agora com 2 bobinhos.

- Roda de conversa final: Abrir um espaço para que eles possam falar o que sentiram e o que entenderam das atividades.

**Material necessário:**

- Bolas
- Coletes
- Cones

## PLANO DE INTERVENÇÃO

### AULA 6 – 2º BIMESTRE

<b>ÁREA DO CONHECIMENTO:</b>		
Linguagens		
<b>Componente:</b>		
Educação Física		
<b>Série:</b>	<b>Professor(a):</b>	<b>Data:</b>
8º ano	Honorina Luiz Torres de Lima Gobbi	8º A – 13/05/2025 8º B – 23/05/2025 8º C – 20/05/2025
<b>Competência:</b>		
<p>Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.</p> <p>Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.</p>		
<b>Habilidade:</b>		
<p>(EF89EF04) Identificar os elementos técnico-táticos individuais, combinações táticas e sistemas de jogo das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte vivenciadas.</p> <p>(GO-EF08EF22) Vivenciar esportes de marca, precisão, rede, parede, de invasão, campo e taco, analisando as características histórico-culturais, valores, normas, regras, objetivos e fundamentos presentes nesses esportes.</p>		

<b>Objetivo de aprendizagem:</b>  - - Aprender princípios técnico-táticos do futsal	<b>Objetos de conhecimento:</b>  Esporte: Futsal
<b>Avaliação:</b>  - Observar a participação e motivação dos alunos - Roda de conversa	<b>Metodologias:</b>  Jogos reduzidos
<b>Procedimentos:</b>  - Alongamento  - Aquecimento: Em trios, os alunos deverão se movimentar pela quadra livremente passando a bola entre si.  - <u>Atividade:</u> Jogo 3x3 em espaço reduzido sem goleiro. Não pode tirar a bola do adversário se ele estiver pisando na bola; um jogador não pode dar mais de 3 toques na bola. Variar os trios. Trios masculinos, femininos e mistos (No misto só vale o gol se todos tocarem na bola antes do chute)	
<b>Material necessário:</b>  - Bolas - Coletes - Cones	

**PLANO DE INTERVENÇÃO****AULA 7 – 2º BIMESTRE**

<b>ÁREA DO CONHECIMENTO:</b>		
Linguagens		
<b>Componente:</b>		
Educação Física		
<b>Série:</b>	<b>Professor(a):</b>	<b>Data:</b>
8º ano	Honorina Luiz Torres de Lima Gobbi	8º A – 14/05/2025 8º B – 26/05/2025 8º C – 21/05/2025
<b>Competência:</b>		
Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.		
<b>Habilidade:</b>		
(GO-EF08EF22) Vivenciar esportes de marca, precisão, rede, parede, de invasão, campo e taco, analisando as características histórico-culturais, valores, normas, regras, objetivos e fundamentos presentes nesses esportes.		
<b>Objetivo de aprendizagem:</b>		<b>Objetos de conhecimento:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a origem do futebol e os esportes derivados dele: vídeos sobre o assunto</li> <li>- Apresentar as regras básicas do futsal</li> </ul>		Esporte: futebol/futsal

<b>Avaliação:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Participação dos alunos na aula</li></ul>	<b>Metodologias:</b> <p>Aula expositiva com vídeos</p> <p>Dinâmica</p>
<b>Procedimentos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Início da aula perguntando quem sabe onde o futebol foi criado.</li><li>- Em seguida, passar o vídeo contanto a história do futebol: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ymcX4AjfkUA">https://www.youtube.com/watch?v=ymcX4AjfkUA</a></li><li>- Perguntar aos alunos se eles conhecem algum esporte que se pareça com o futebol.</li><li>- Em seguida, apresentar a turma através de texto e imagens modalidades esportivas derivadas do futebol, destacando o futsal que é a modalidade que mais trabalhamos na escola devido ao espaço proporcionado pela quadra de esportes. Usar o seguinte site: <a href="https://www.esportelandia.com.br/futebol/tipos-de-futebol/">https://www.esportelandia.com.br/futebol/tipos-de-futebol/</a></li><li>- Perguntar quem já jogou ou joga futsal.</li><li>- Passar as regras básicas do futsal</li><li>- Realizar um jogo de mímica utilizando palavras relacionadas ao futebol: dividi a turma em 2 equipes cada uma em um lado da sala sentados nas carteiras e propus o jogo de mímica. A cada rodada, um integrante de cada equipe tira um papel de dentro do recipiente com uma palavra relacionada ao futebol. Em seguida, ao sinal da professora, esse aluno tem 1 minutos para fazer gestos representando a palavra para que sua equipe consiga adivinhar a palavra. Cada acerto vale 1 ponto. Se a equipe da vez não acertar em 1 minuto, a equipe adversária tem a chance de tentar adivinhar e marcar 1 ponto. Vence a equipe que marcar mais pontos</li></ul>	
<b>Material necessário:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Tv</li><li>- Notebook</li><li>- Recipiente para colocar os papéis para o sorteio de palavras do jogo de mímica</li></ul>	

**PLANO DE INTERVENÇÃO****AULA 8**

<b>ÁREA DO CONHECIMENTO:</b> Linguagens		
<b>Componente:</b> Educação Física		
<b>Série:</b> 8º ano	<b>Professor(a):</b> Honorina Luiz Torres de Lima Gobbi	<b>Data:</b> 8º A – 20/05/2025 8º B – 30/05/2025 8º C – 03/06/2025
<b>Competência:</b>  Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.  Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.		
<b>Habilidade:</b>  (EF89EF04) Identificar os elementos técnico-táticos individuais, combinações táticas e sistemas de jogo das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte vivenciadas.		
<b>Objetivo de aprendizagem:</b>  - Identificar os conflitos e refletir sobre eles buscando novas formas de praticar o futsal que sejam mais inclusivas e participativas.		<b>Objetos de conhecimento:</b>  Esporte: Futsal

<b>Avaliação:</b>  - Roda de conversa	<b>Metodologias:</b>  Aula na quadra
<b>Procedimentos:</b>  - Deixar os alunos se organizarem sozinhos quanto a forma de jogar e participação de todos. Deixar o jogo acontecer sem muitas interrupções apenas anotar as observações.  - Avaliação: roda de conversa. O que eles sentiram? Como foi a aula? Todos participaram? Todos tocaram na bola? Quem tem mais dificuldades se sentiu confortável? Etc.  - Refletir sobre as considerações dos alunos buscando levá-los a pensar sobre como praticar o futebol de maneira mais inclusiva e participativa.	
<b>Material necessário:</b>  - Bolas  - Coletes	

## PLANO DE INTERVENÇÃO

### AULA 9 – 2º BIMESTRE

<b>ÁREA DO CONHECIMENTO:</b>		
Linguagens		
<b>Componente:</b>		
Educação Física		
<b>Série:</b>	<b>Professor(a):</b>	<b>Data:</b>
8º ano	Honorina Luiz Torres de Lima Gobbi	8º A – 21/05/2025 8º B – 02/06/2025 8º C – 04/06/2025
<b>Competência:</b>		
Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.		
<b>Habilidade:</b>		
GO-EF08EF01) Experimentar os diferentes esportes e seus papéis (jogador, árbitro e técnico), valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.		
<b>Objetivo de aprendizagem:</b>		<b>Objetos de conhecimento:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as funções do jogador, do árbitro e da comissão técnica durante uma partida de futsal.</li> <li>- Organizar uma competição interna de futsal para trabalhar as funções de jogador, árbitro e comissão técnica do futsal.</li> </ul>		Esporte: Futsal
<b>Avaliação:</b>		<b>Metodologias:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação dos alunos nas discussões</li> </ul>		Trabalho em grupo

**Procedimentos:**

- Início da aula explicando a respeito dos papéis do jogador, do árbitro e do técnico dentro de uma partida de futsal. Para cada função, perguntar o que eles achavam que cada um fazia e ir anotando no quadro.
- Em seguida propor a organização de uma competição da sala de futsal da seguinte maneira. A turma irá se dividir em 4 equipes. Essas equipes irão jogar umas com as outras e quando não estiverem jogando realizarão as funções de arbitragem e comissão técnica. A turma, em comum acordo, definirá as regras da competição e os capitães de cada equipe.
- Em seguida, após definição das equipes e regras, fazer a montagem da tabela de jogos.

**Material necessário:**

- Quadro
- Canetão para quadro branco

**PLANO DE INTERVENÇÃO****AULA 10 - 2º BIMESTRE**

<b>ÁREA DO CONHECIMENTO:</b> Linguagens		
<b>Componente:</b> Educação Física		
<b>Série:</b> 8º ano	<b>Professor(a):</b> Honorina Luiz Torres de Lima Gobbi	<b>Data:</b> 8º A – 27/05/2025 8º B – 06/06/2025 8º C: 03/06/2025
<b>Competência:</b> Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.		
<b>Habilidade:</b> (GO-EF08EF01) Experimentar os diferentes esportes e seus papéis (jogador, árbitro e técnico), valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.		
<b>Objetivo de aprendizagem:</b>  - Desenvolver o trabalho em equipe e protagonismo através dos papéis do jogador, árbitro e técnico dentro de uma competição bem como valores como respeito e empatia.		<b>Objetos de conhecimento:</b>  Esporte: Futsal
<b>Avaliação:</b>  - Envolvimento e participação dos alunos dentro das funções propostas.		<b>Metodologias:</b>  Jogos

**Procedimentos:**

- Distribuir uma cor de colete para cada equipe:

\* coletes amarelos: equipe de arbitragem

\* coletes verdes: comissão técnica

\* Coletes azuis e dourados numerados: equipes que jogarão.

Dentro de cada equipe distribuir uma função para cada um:

- Arbitragem: cronometrista, operadores do placar, som, marcadores de pontuação, preenchimento de súmula, árbitros para marcar as regras durante a partida
- Comissão técnica: técnico, auxiliar, responsável pelos coletes, água para os atletas. (Dividir a equipe verde 2 duas equipes, cada uma com uma equipe que está em quadra jogando.
- Jogadores: 5 jogadores para começar e a comissão técnica fica responsável pelas substituições durante o jogo garantindo que todos joguem.

- Ao final de cada partida, a professora, seguindo a tabela, reorganiza as funções de cada equipe.

**Material necessário:**

- Bolas

- Redes para o gol

- Coletes

- Caixa de som

- Microfone

- Súmulas

- Canetas

- Placar de jogo

**PLANO DE INTERVENÇÃO****AULA 11 - 2º BIMESTRE**

<b>ÁREA DO CONHECIMENTO:</b> Linguagens		
<b>Componente:</b> Educação Física		
<b>Série:</b> 8º ano	<b>Professor(a):</b> Honorina Luiz Torres de Lima Gobbi	<b>Data:</b> 8º A – 28/05/2025 8º B – 06/06/2025 8º C – 10/06/2025
<b>Competência:</b> Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.		
<b>Habilidade:</b> (GO-EF08EF01) Experimentar os diferentes esportes e seus papéis (jogador, árbitro e técnico), valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.		
<b>Objetivo de aprendizagem:</b>  - Desenvolver o trabalho em equipe e protagonismo através dos papéis do jogador, árbitro e técnico dentro de uma competição bem como valores como respeito e empatia.		<b>Objetos de conhecimento:</b>  Esporte: Futsal
<b>Avaliação:</b>  - Envolvimento e participação dos alunos dentro das funções propostas.		<b>Metodologias:</b>  Jogos

**Procedimentos:**

- Continuar e terminar os jogos propostos como revezamento das equipes nas posições de jogadores, arbitragem e comissão técnica

**Material necessário:**

- Bolas
- Redes para o gol
- Coletes
- Caixa de som
- Microfone
- Súmeras
- Canetas
- Placar de jogo

**PLANO DE INTERVENÇÃO****AULA 12 - 2º BIMESTRE**

<b>ÁREA DO CONHECIMENTO:</b> Linguagens		
<b>Componente:</b> Educação Física		
<b>Série:</b> 8º ano	<b>Professor(a):</b> Honorina Luiz Torres de Lima Gobbi	<b>Data:</b> 8º A – 03/06/2025 8º B – 13/06/2025 8º C – 10/06/2025
<b>Competência:</b> Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.		
<b>Habilidade:</b> (GO-EF08EF01) Experimentar os diferentes esportes e seus papéis (jogador, árbitro e técnico), valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo		
<b>Objetivo de aprendizagem:</b>  Refletir sobre a experiência da competição buscando levantando os pontos positivos e negativos que aconteceram.		<b>Objetos de conhecimento:</b>  Esporte: Futsal
<b>Avaliação:</b>  - Participação dos alunos na roda de conversa.		<b>Metodologias:</b>  Roda de conversa

**Procedimentos:**

- Reunir os alunos no pátio da escola, em círculo. Nessa roda, iremos lembrar o que aconteceu durante os jogos. Cada aluno deverá dizer um ponto negativo e positivo.

**Material necessário:**

- Cadeiras