

## DIVERSIFICAÇÃO DE CONTEÚDOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

### CONTENT DIVERSIFICATION IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: STRATEGIES USED BY ELEMENTARY TEACHERS

Jaqueline da Silva<sup>1</sup>, Ana Flávia Backes<sup>2</sup>, Allana Alencar<sup>3</sup>, Gelcemar Oliveira Farias<sup>4</sup>, Sandy Dorian Isla Alcese<sup>5</sup>, Juarez Vieira do Nascimento<sup>6</sup>

<sup>1</sup>Faculdade IELUSC, Joinville-SC, Brasil.

<sup>2</sup>Secretaria do Estado da Educação de Santa Catarina, Florianópolis-SC, Brasil.

<sup>3,6</sup>Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, Brasil.

<sup>3,4</sup>Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis-SC, Brasil.

<sup>5</sup>Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Peru.

#### RESUMO

A Educação Física, enquanto componente curricular obrigatório no contexto escolar, possui diversos conteúdos que necessitam ser contemplados nos planejamentos dos professores. Nesse sentido, o objetivo do estudo foi analisar as estratégias utilizadas pelos professores do ensino fundamental para proporcionar a diversificação de conteúdos nas aulas de Educação Física Escolar. Foram entrevistados sete professores de Educação Física que mais diversificam os conteúdos na Rede Municipal de Ensino de São José/SC. Utilizou-se a análise de conteúdo nos dados das entrevistas semiestruturadas, complementada pela análise documental dos planejamentos de ensino. Os resultados revelaram que os professores adotam diferentes estratégias para diversificar os conteúdos, utilizam recursos tecnológicos e realizam adaptações de materiais e espaços. Além de estimularem relações de confiança com os estudantes e conexão com a comunidade, fomentam a interdisciplinaridade e o protagonismo dos estudantes nas aulas. Conclui-se que há diversas estratégias que os professores utilizam para proporcionar tempo e espaço aos mais distintos conteúdos, garantindo o direito de acesso dos estudantes a essas experiências.

**Palavras-chave:** Educação Física. Conteúdos. Estratégias.

#### ABSTRACT

Physical Education, as a mandatory curricular component in the school context, has several contents that need to be included in teachers' plans. In this sense, the objective of the study was to analyze the strategies used by elementary school teachers to provide content diversification in School Physical Education classes. Seven Physical Education teachers who most diversify content in the Municipal Education Network of São José/SC were interviewed. Content analysis was used on data from semi-structured interviews, complemented by documentary analysis of teaching plans. The results revealed that teachers adopt different strategies to diversify content, use technological resources and adapt materials and spaces. In addition to stimulating trusting relationships with students and connection with the community, they encourage interdisciplinarity and student leadership in classes. It is concluded that there are several strategies that teachers use to provide time and space for the most diverse content, guaranteeing students' right of access to these experiences.

**Keywords:** Physical Education. Content. Strategies.

#### Introdução

A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo da educação brasileira que busca nortear a elaboração e implementação de currículos, compreendendo competências gerais e específicas das áreas de conhecimento e uma progressão de aprendizagens essenciais para a formação integral do educando. Nesse sentido, estabelece as unidades temáticas, os objetos de conhecimento, as habilidades e conteúdos a serem desenvolvidos por cada componente curricular.

A Educação Física, enquanto componente curricular obrigatório no contexto escolar, possui diversos conteúdos que necessitam ser contemplados nos planejamentos dos professores atuantes no Ensino Fundamental. Dentre os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular, compreendidos como unidades temáticas, destacam-se as danças, os esportes, os jogos e as

brincadeiras, as práticas corporais de aventura, as lutas e as ginásticas<sup>2</sup>. Embora os documentos norteadores educacionais explicitem a necessidade de planejamento e implementação desses conteúdos no contexto escolar, a agenda científica tem revelado a predominância de determinados conteúdos em detrimento de outros, a exemplo dos esportes<sup>3-5</sup>.

A hegemonia do conteúdo esportivo na Educação Física Escolar, bem como a não implementação dos demais conteúdos compreendidos por este componente tem sido frequentemente justificados pela falta de vontade para a mudança da prática pedagógica<sup>6</sup>; a resistência dos estudantes e dos professores diante de outros conteúdos<sup>7</sup>; a falta de familiaridade, segurança e conhecimento de outros conteúdos<sup>7,8</sup>; o interesse e a satisfação dos professores com os esportes e o contexto de atuação mais favorável para a realização destas práticas<sup>9</sup>. Independentemente das justificativas apontadas para a não implementação dos diversos conteúdos na Educação Física Escolar, Darido<sup>10</sup> e González e Fraga<sup>11</sup> advogam que é dever do professor proporcionar experiências diversificadas aos estudantes, assim como é um direito dos estudantes conhecerem e experienciarem as manifestações da cultura corporal de movimento por meio deste componente curricular.

Alguns estudos mostram que, apesar das dificuldades e desafios enfrentados, há professores que buscam estruturar, planejar e implementar os diferentes conteúdos da Educação Física Escolar, contemplando a dança<sup>12,13</sup>, as lutas<sup>14,15</sup>, as ginásticas<sup>16,17</sup> e as práticas corporais de aventura<sup>18,19</sup>.

Embora os esforços dos professores que se arriscam e exploram as diversas manifestações da cultura corporal de movimento no âmbito escolar sejam relatados na literatura<sup>20,21</sup>, poucos são os estudos que se preocupam em detalhar as estratégias utilizadas de modo que estas possam ser adotadas em outras realidades. Assim, na tentativa de auxiliar professores e futuros professores a fornecerem tempo e espaço semelhantes aos distintos conteúdos da Educação Física, o objetivo deste estudo foi analisar as estratégias utilizadas pelos professores do ensino fundamental para proporcionar a diversificação dos conteúdos nas aulas de Educação Física Escolar.

## Métodos

Este estudo caracteriza-se como sendo de abordagem qualitativa<sup>22</sup>, de cunho descritivo e delineamento transversal, dado que descreve os fatos que estão ocorrendo no contexto de forma interpretativa<sup>23</sup>. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), obtendo aprovação por meio do Parecer 3.911.361.

### *Participantes*

A seleção dos participantes foi realizada a partir da aplicação de um questionário on-line aos professores de Educação Física que atuam no Ensino Fundamental da Rede Municipal de São José/SC sobre a estruturação dos conteúdos no componente curricular. Para essa primeira etapa do estudo foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão: professor formado na área de Educação Física e com registro profissional na Secretaria de Educação de São José e que atua no ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino de São José. Como critérios de exclusão: professor que esteja afastado das atividades de sala de aula, ou seja, que esteja atuando em cargos administrativos ou com afastamento (licença prêmio, saúde...) e professor que atua apenas nos projetos escolares.

Posteriormente, os professores que mais diversificavam os conteúdos foram convidados a participar da segunda etapa da investigação, de acordo com os seguintes critérios: professor de Educação Física que participou da primeira etapa do estudo; experiência de atuação profissional mínima de um ano no ensino fundamental e que apresenta um maior nível de

diversificação de conteúdos na sua prática pedagógica. Entende-se por diversificação de conteúdos um contexto no qual se proporciona tempo e espaço para a experimentação das diferentes unidades temáticas da Educação Física nas dimensões do saber fazer, saber ser e saber sobre. Nesse sentido, valorizando de forma justa e igualitária os esportes, a dança, as lutas, as práticas corporais de aventura, as ginásticas e os jogos e brincadeiras para além de suas práticas, oportunizando momentos para reflexões e discussões sobre conceitos, valores e atitudes presentes nesses conteúdos. Dito isso, participaram da segunda etapa do estudo sete professores de Educação Física, sendo cinco mulheres e dois homens. Os sete participantes foram nomeados pela consoante P seguida da ordem de participação na entrevista (P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7).

### *Instrumentos de Coleta*

Para atingir os objetivos propostos, foram utilizados sequencialmente os seguintes instrumentos: questionário e entrevista. Todos os instrumentos foram construídos pelos próprios pesquisadores e passaram pelo processo de validação.

O questionário foi avaliado por 20 especialistas da área. Posteriormente, realizou-se a análise da fidedignidade (método teste e reteste), na qual contou-se com a participação de dez professores de Educação Física Escolar não atuantes na Rede Municipal de Ensino de São José, os quais realizaram o teste e reteste num intervalo de quinze dias entre um e outro. Após essas etapas, o questionário foi estruturado com 35 questões, abertas e fechadas, distribuídas em seis dimensões, a saber: características pessoais (data de nascimento, gênero); características de formação (curso de formação inicial, ano de conclusão, natureza do curso, pós-graduação); características profissionais (anos de docência, vínculo empregatício na Rede Municipal de Ensino de São José, anos de docência no ensino fundamental, atuação nos anos do ensino fundamental, anos de docência na Rede Municipal de Ensino de São José, carga horária semanal de trabalho, outra profissão); conteúdos (realização de planejamento, conteúdos, dimensões dos conteúdos, organização); situações de aprendizagem (formação inicial, ações de capacitação, grupos de pesquisa, diálogo com os colegas, autodirecionamento) e implementação dos conteúdos (sobreposição de conteúdos, facilidades, barreiras).

O roteiro de entrevista foi elaborado a partir de três temas geradores: 1. planejamento dos conteúdos; 2. implementação dos conteúdos e 3. situações de aprendizagem. O roteiro foi avaliado por quatro especialistas (três doutores e uma doutoranda na área de Teoria e Prática Pedagógica da Educação Física), os quais identificaram que o roteiro estava adequado e apto para atingir os objetivos propostos.

### *Procedimentos*

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas individuais, de modo remoto, de acordo com a disponibilidade dos professores de Educação Física. A opção pelo formato remoto da entrevista ocorreu devido às restrições causadas pela Pandemia do COVID-19. As entrevistas foram realizadas por meio da plataforma Google Meet, de forma síncrona, nomeadamente quando o pesquisador e o entrevistado interagem em tempo real<sup>24</sup>. A entrevista foi conduzida somente por uma pesquisadora. O roteiro da entrevista e o link de acesso à plataforma on-line foram enviados aos professores via e-mail com antecedência. As entrevistas foram gravadas por dois dispositivos móveis e um computador, cuja duração variou de 1 hora e 45 minutos até 3 horas e 10 minutos.

### *Análise dos dados*

As transcrições foram realizadas de forma naturalista, apresentando assim uma transcrição minuciosa da realização desse processo<sup>25</sup>. O programa de edição de textos Microsoft Office Word, contido na plataforma do Google Docs, foi utilizado nesta etapa, a partir da

ferramenta de digitação por voz. Destaca-se que as transcrições das entrevistas foram encaminhadas aos participantes para a validação das declarações, a fim de assegurar os critérios de credibilidade do estudo por meio da técnica de checagem pelos participantes<sup>22</sup>.

Para complementar as informações obtidas nas entrevistas, realizou-se a análise documental de planejamentos, fotos e vídeos dos conteúdos implementados e compartilhados pelos participantes. Quase todos os participantes (P1, P2, P3, P4, P6 e P7) forneceram os seus planejamentos e P1, P2, P3, P4 e P6 compartilharam também fotos e vídeos das aulas.

Na análise dos dados empregou-se o método da análise de conteúdo<sup>26</sup>, com o suporte do software NVivo 9.0. A realização da análise de conteúdo compreendeu três fases: pré-análise a partir da leitura das transcrições, planejamentos, fotos, vídeos e recorte das informações necessárias ao estudo; a exploração do material, na qual realizou-se a codificação das informações e a frequência de palavras, buscando identificar os indicadores para a elaboração de categorias; e tratamento dos resultados que contemplou a triangulação entre as diferentes fontes de informações, bem como, as interpretações dos dados. Utilizou-se os procedimentos de validade interpretativa<sup>24</sup>, com a revisão do mesmo conjunto de dados e suas interpretações por dois investigadores com experiência em pesquisa qualitativa.

## Resultados

Participaram do estudo sete professores de Educação Física, sendo cinco mulheres e dois homens. Um possui até 29 anos de idade, três possuem entre 30 a 39 anos de idade e três possuem entre 40 a 49 anos de idade. Destes professores, quatro realizaram curso de pós-graduação lato sensu e um concluiu curso de pós-graduação stricto sensu. Com relação ao tipo de vínculo empregatício na Rede Municipal de Ensino de São José, quatro professores são efetivos e três são admitidos em caráter temporário (ACT). Dentre os professores, cinco atuam de forma concomitante nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, apenas um atua somente nos anos iniciais e um atua somente nos anos finais. No que concerne aos anos de docência no ensino fundamental, três professores possuem entre 5 a 9 anos de atuação, e quatro possuem entre 10 a 19 anos de atuação. Os sete participantes foram nomeados pela consoante P seguida da ordem de participação na entrevista (P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7).

Os resultados revelaram que os professores utilizam diferentes estratégias para a implementação dos conteúdos, tais como a curiosidade pela busca de atualização (P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7); a construção de um relacionamento afetivo e de confiança com os estudantes (P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7); a realização de adaptações de materiais e espaços (P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7); a utilização de recursos tecnológicos (P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7); a criação de conexão com a comunidade externa (P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7); a presença da interdisciplinaridade (P1, P2, P3, P4, P5, P6); o fomento ao protagonismo dos estudantes (P1, P3, P4, P5, P7); a realização de aulas teóricas (P1, P2, P3, P4, P5) e a garantia de segurança por meio de autorizações solicitadas aos responsáveis dos estudantes (P1).

Para diversificar os conteúdos, os professores investigados relataram valorizar sua curiosidade, pelo fato de estarem sempre se atualizando e buscando novos conhecimentos para a atuação nas aulas de Educação Física. Sobre este tópico, destacam-se algumas declarações: “Eu também entendo que eu sou uma curiosa também, eu amo estudar, [...] o que eu mais valorizo é a curiosidade do professor, eu acho que é essa uma motivação interna” (P5). “Que eu sou bem curiosa, eu gosto. E é bom porque isso, utilizar essa empolgação das coisas novas que a gente aprende ajuda a empolgar o aluno também, né?!” (P4).

Dentre os professores investigados, a curiosidade e a busca pela atualização perpassa por leituras (P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7), pelo diálogo com os pares (P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7), pela participação em cursos e formações continuadas (P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7) e pela consulta em vídeos (P1, P2, P3, P4, P6). A participação em aulas experimentais de lutas em

academias também foi mencionada pelas professoras P4 e P6. Elas revelaram, como objetivo, suprir a carência de experiências com este conteúdo, para posteriormente compartilharem os conhecimentos experienciados com os estudantes nas aulas de Educação Física: “[...] até já busquei em academia e tal. Eu sou bem metida, eu já fiz aula de jiu-jítsu, já fiz aula de boxe, eu fui fazer uma aula de muay thai, então assim, às vezes eu vou só pra fazer uma aula experimental pra pelo menos entender um pouquinho daquilo, sabe?! [...] Bem curiosa assim, “Posso fazer uma aula pra saber como é que é pra eu fazer na aula de Educação Física?” (P4). “[...] eu já fui praticar algumas lutas, a capoeira foi uma que foi buscando aprimoramento. E aí depois de um tempo eu fui praticar boxe chinês [...] buscando assim, bom, vou conhecer um pouco mais pra poder ensinar. Acho que esse é o melhor processo que existe” (P6).

O relacionamento entre o professor e o aluno, mencionado pelos participantes do estudo, compreende um espaço de diálogo (P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7), de afetividade (P1, P2, P3, P4) e de confiança (P1, P4, P5). Com relação à importância do diálogo no relacionamento entre o professor e aluno, destaca-se o relato do professor P3, relacionado aos momentos de resistência dos estudantes diante de alguns conteúdos:

[...] eu gosto de me aproximar dos meus alunos, eu gosto de ter conversa com eles [...]. Às vezes os alunos estão sentados ali por quê? Porque tem alguma coisa que eles têm uma resistência, se eu não vou lá e converso com esse meu aluno que tá ali sentado pra saber o porquê que ele tem resistência com aquela atividade, como é que eu vou querer avaliar ele se eu não chego e tenho esse entendimento do porquê dessa desmotivação (P3).

Quanto à afetividade, destaca-se no relato da professora P2 o envolvimento positivo com os estudantes favorecido pelos espaços oportunizados nas aulas de Educação Física, que na maioria das vezes, outros componentes curriculares não conseguem estabelecer: “[...] esse envolvimento você acaba desenvolvendo, é quase que uma questão assim de laço que você cria, é uma família, a sua escola é uma família, os alunos, o pessoal de toda a equipe, então nossa, isso é extremamente enriquecedor” (P2).

Sobre este assunto, alguns professores comentaram: “[...] depois que a turma se aproxima contigo pode pedir qualquer coisa que eles vão topa contigo. Então era muito dessa relação assim, aos poucos, criando meu território com eles” (P1). “[...] eles são ótimos assim, são encrenqueirinhos, mas eles topam todas porque eu também topo todas com eles. Então às vezes quando eles falam “Ah, vamos fazer tal coisa?” E eu também topo, então eu também sei equilibrar a liderança [...]” (P5).

Sobre as adaptações de espaços e materiais, foram importantes estratégias utilizadas pelos professores para que as experiências pudessem ser possibilitadas aos estudantes:

[...] a gente depende realmente de fatores e de situações, essa questão de espaço, do material, mas em contrapartida, sempre dá pra gente adaptar porque o que que é o esporte adaptado? São adaptações daquilo que se tem, daquilo que existe já, [...] então se não tem, a gente não vai fazer? Ah, se toda vez que não tiver o material a gente não for fazer a modalidade e não for trabalhar, então basicamente vai trabalhar muito pouco porque quase não tem, então a grande maioria das coisas tem que ser adaptada, a gente tem que correr atrás e fazer acontecer (P2).

Quando os materiais não estavam disponíveis ou eram insuficientes, os professores recorriam a diferentes estratégias de enfrentamento, dentre elas: utilizavam os poucos materiais

disponíveis adaptando-os para a realização das atividades (P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7); compravam ou traziam os seus próprios materiais (P1, P2, P3, P4, P5, P6); construíam novos materiais junto aos estudantes (P1, P2, P3, P4, P5, P6) e realizavam campanhas, mobilizavam doações e/ou pediam emprestado (P1, P2). Embora haja o predomínio na utilização de materiais disponibilizados pela escola, os professores adaptavam e criavam novas possibilidades frente às necessidades de suas práticas.

Relativamente aos espaços, os professores (P1, P2, P4, P5, P6) costumavam aproveitar a estrutura da escola, não limitando-se somente à quadra esportiva, assim como adaptavam os espaços disponíveis de acordo com a necessidade dos conteúdos (P5, P6). Sobre este assunto, comentaram: “[...] eu não utilizo somente a quadra, então eu uso, a gente tem uma sala de dança, mas se não tivesse a sala de dança eu uso o refeitório, eu uso o hall de entrada, eu uso a parte da frente da escola, eu uso a parte de trás da escola [...]” (P4). “Então hoje quando eu vou pra informática, eu vou pra biblioteca, quando eu faço um negócio na quadra ou eu faço na grama, ou faço no parquinho, ou eu vou, pra onde eu for, todos os espaços são espaços de Educação Física e eu falo isso pras crianças, sala do vídeo, todos são espaços de Educação Física” (P5).

De acordo com as declarações e planejamentos compartilhados, os professores investigados parecem utilizar algum suporte tecnológico para diversificar os conteúdos. Nesse sentido, destaca-se a fala de P2: “[...] a tecnologia tá sempre avançando e a gente tem que acompanhar, se a gente não acompanhar a gente vai ficando pra trás” (P2).

Os professores relataram utilizar diversos recursos audiovisuais durante as aulas, tais como os vídeos (P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7) e dentre eles os vídeos de jogos tecnológicos como o *just dance* (P1, P3, P5, P6) e os vídeos exemplificando a prática dos conteúdos (P1, P2, P3, P5); filmes (P3, P6); documentários (P1, P4); desenho animado (P7); slides (P1, P2, P6); imagens (P1, P2, P6); jogos tecnológicos interativos como o *kahoot* (P1, P6) e jogos tecnológicos simulando atividades aquáticas (P2). Alguns ainda relataram utilizar a sala de informática (P1, P2, P4, P5) para realização das atividades. Dentre os recursos tecnológicos mencionados, os vídeos são os mais utilizados pelos professores investigados enquanto importantes aliados do processo para reforçar os temas discutidos em aula.

Outra estratégia percebida foi a conexão com a comunidade, a qual compreende as saídas de campo/estudo, bem como a presença de profissionais de determinadas modalidades dentro da escola a convite dos professores. No que concerne à saída de campo, a professora P6 menciona que esta é uma maneira de modificar a rotina, aproveitar recursos que às vezes a escola não possui e também é uma oportunidade de registrar experiências exitosas na memória dos estudantes:

[...] tento levar as turmas a passeio assim, as saídas de estudo, porque eu acho que isso são coisas que ficam marcadas na memória deles, são coisas que eles vão lembrar durante muitos anos, e sair da rotina pra gente também é interessante, chega uns períodos, tu fica muito cansada, então, estressada eu diria também. Então essas saídas a campo, vamos dizer assim, elas trazem recursos que na escola, dentro da escola tu não tem [...] (P6).

Os lugares de visita mencionados pelos professores investigados foram parques e praças (P1, P4, P5, P6), universidades (P3), complexos aquáticos (P6), estádios de futebol (P6) e pistas de atletismo (P1). Além das saídas de campo, os professores P1, P2, P3, P6 e P7 também buscaram convidar especialistas de algumas modalidades para compartilharem suas experiências com os estudantes, procurando apresentar uma percepção diferente do conteúdo, como relatou o professor P3: “[...] às vezes eu costumo fazer isso, trazer colegas meus [...] de fora pra eles verem que tem gente também que tem outras experiências, que tem uma visão

diferente da minha pra dentro da sala de aula, pra verem que é mais amplo do que muitas vezes parece”. Além disso, P1, P2 e P3 recebem especialistas na escola com o objetivo de suprir a falta de conhecimento e familiaridade com determinado conteúdo.

Outra estratégia adotada pelos professores é a interdisciplinaridade, quando duas ou mais disciplinas dialogam entre si. Deste modo, alguns professores investigados (P1, P2, P3, P4, P5, P6) mencionaram valorizar o trabalho em conjunto com outras disciplinas e destacaram a importância da interdisciplinaridade, conforme o relato a seguir:

[...] a gente não pode trabalhar individualmente, pelo contrário, eu acredito que a interdisciplinaridade na escola é muito importante e às vezes acaba ficando um pouco de lado justamente por essa questão de que às vezes é só trabalhado a parte prática, e quando a gente começa a trabalhar um pouco mais essas questões das aulas teóricas, a gente consegue ver, consegue relacionar com qualquer disciplina da escola [...]. Então dá pra fazer um trabalho em conjunto muito bacana (P2).

Na tentativa de diversificar os conteúdos, alguns professores mencionaram a busca pela valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes (P1, P3, P4, P5, P7), possibilitando a inversão de papéis (P3, P4, P5) para que os estudantes estivessem, de fato, mais ativos nesse processo:

[...] eu também sei equilibrar a liderança, essa liderança na sala, eu não consigo fazer esse na área de eu sou a detentora de tudo [...] nas minhas aulas eles (alunos) se veem nesse lugar aí do protagonista, então toda semana eles trazem sugestões, então acho que isso é muito legal dentro dessa perspectiva que eu quero que eles protagonizem essa estada na aula, então acho que isso é bacana (P5).

A professora P5 tem procurado utilizar o repertório de movimento dos estudantes e permitido espaço para a inversão de papéis, proporcionando o protagonismo dos estudantes:

[...] Alguns alunos meus, eles participam, não sei se é um projeto que tem no bairro, onde que é, eles participavam desse lugar, desse projeto que tinha o parkour. Aí um dia eu pedi pra eles falarem “Aí como é que faz? E não sei o que, tal...” Aí eles mostraram, então foi a partir da experiência das crianças que a gente viveu a primeira vez [...]. E aí foi legal porque eu gosto desse espaço do protagonismo dos alunos [...]. Eu acho que é mais legal porque dentro das quatro paredes de uma sala de aula nem sempre o aluno ocupa esse papel do protagonismo (P5).

Nos planejamentos da professora P4 e do professor P7 também se observou a possibilidade de espaços aos estudantes, como nos trechos a seguir: “[...] o aluno coloca em prática o que foi aprendido em aula e/ou tem de bagagem cultural de movimento, exercitando a autonomia e criação de regras” (P4). “Diálogo sobre as experiências dos adolescentes e a integração entre as informações oferecidas por elas [...]” (P7). Portanto, verificou-se que os professores possibilitam espaços de protagonismo aos estudantes, fomentando papéis ativos e corroborando com os documentos educacionais norteadores.

Outro ponto destacado pelos professores são as aulas teóricas. Os relatos de alguns professores investigados (P1, P2, P3, P4, P6, P7) indicam que eles ministram aulas teóricas sobre os conteúdos buscando construir uma relação de significado entre o estudante e o

conteúdo. Quando não é possível experimentar algum conteúdo na prática, tentam abordá-lo de forma teórica (P1, P2, P3), embora encontrem alguma resistência por parte de alguns estudantes (P2, P3) e a admissão da necessidade e importância das aulas teóricas por parte de outros (P2).

Com relação a resistência dos estudantes diante das aulas teóricas, a professora P2 e o professor P3 relataram que às vezes são questionados por adotarem esta perspectiva. Corroborando, P2 ressaltou que com o decorrer do processo alguns estudantes admitem a necessidade e a relevância dessas aulas:

[...] eles achavam no começo que “Ah, é perda de tempo essa aula teórica. Por que a gente não tá lá na quadra?” Né, esse era o comentário no início, sabe?! Até eles relacionarem essa questão de que é importante as aulas teóricas pra conhecerem a modalidade, pra verem toda a questão histórica, aprenderem a respeito, gostarem. Eles gostaram, tinham alunos que falavam “Professora, eu gosto das aulas teóricas, gosto de aprender antes de descer pra quadra!”

A professora P4 destacou a utilização de diferentes espaços para a realização da aula teórica “[...] às vezes a aula teórica é sentado no chão no hall de entrada, às vezes a gente sai da sala e vai fazer uma aula teórica em outro lugar porque a gente é movimento, né?!”

Para a implementação dos diferentes conteúdos, a professora P1 relatou adotar algumas estratégias que procuram garantir mais segurança à sua intervenção. Ao mencionar a importância de fundamentar o planejamento nos documentos norteadores, reforça que esta prática funciona como uma forma de assegurar o direito na implementação de diferentes conteúdos. Ainda, para realização de determinados conteúdos considerados menos tradicionais, mencionou a importância de enviar autorização aos pais ou responsáveis informando a abordagem do conteúdo e os seus riscos, visando evitar questionamentos e se precaver de possíveis problemas que possam ocorrer:

E geralmente eu também enviava autorizações pra casa quando eu fazia alguma atividade, o slackline. Eu falava “Olha, vamos ter uma aula cuja temática é atividades de aventura e equilíbrio.” [...] Mandava para as famílias autorizarem justamente pra me precaver de algum problema, a gente sabe que criança cai, pode machucar, qualquer coisa, mas fazer assim, machucou na Educação Física jogando futebol “Ah, beleza, futebol machuca.” Ah, machucou fazendo slackline “O que que a professora inventou de um slackline na aula?”

Portanto, ao considerar os documentos norteadores para a implementação dos conteúdos, um planejamento organizado e o encaminhamento das autorizações às famílias, a professora P1 declara que “não tem como elas (famílias) te questionarem em nenhum lugar. Mas, aí por isso tem esse respaldo, eu acho que contribui ajudando a gente a ter confiança nessa questão da gente ter tudo registrado, ter o planejamento, ter esse documento.”

## Discussão

Uma das estratégias apontadas pelos professores é a busca por novos conhecimentos motivada pela curiosidade. Freire<sup>27,44</sup> aponta que “como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”. Em determinados casos, a formação inicial superficial ou voltada aos esportes<sup>7,28</sup>; limita o domínio e o conhecimento de alguns conteúdos pelos professores. Portanto, enquanto agente

da sua própria transformação, o professor deve buscar por meio da formação contínua, novos saberes e atualizações, tornando-se um constante estudioso<sup>29,30</sup>.

A atitude investigativa e de atualização para o bom desempenho profissional compreende uma das competências inerentes à docência em Educação Física<sup>31</sup>, bem como evidência que não há ensino sem pesquisa e muito menos pesquisa sem ensino<sup>27</sup>. Assim, a “formação em serviço” favorece a busca por conhecimentos para introduzi-los nas aulas de Educação Física, pois os professores ao mesmo tempo em que estão atuando, despendem tempo e espaço para adquirir conhecimento<sup>32</sup>. Portanto, mesmo na ausência de domínio e segurança para implementar determinados conteúdos, os professores deste estudo buscaram suprir essas lacunas, valorizando tempo de busca e estudo para se sentirem aptos a planejar e implementar os diversos conteúdos.

Com relação a estratégia de manter um bom relacionamento com os estudantes para facilitar a diversificação dos conteúdos, percebe-se que, de fato, o respeito mútuo, o carinho e o afeto constituem elementos indispensáveis para o bom relacionamento<sup>33</sup>. Diante da implementação de diferentes conteúdos, o diálogo torna-se essencial, como evidenciado no estudo de Farias<sup>30</sup> diante das situações de resistência e desvalorização da disciplina. O diálogo torna-se fundamental, não limitando-se à transmissão de conhecimentos, mas constituindo-se numa relação social<sup>34</sup> e necessária no processo de ensino e aprendizagem.

Nesta perspectiva, entende-se que na prática docente há lugar para a construção de um vínculo afetivo entre professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno, a fim de facilitar o desenvolvimento das atividades pedagógicas e o alcance dos objetivos do processo de ensino e aprendizagem<sup>35,36</sup>. Além disso, a implementação de diferentes conteúdos nas aulas de Educação Física é facilitada quando a confiança se faz presente na relação entre o professor e o estudante, marcada principalmente pelo equilíbrio dinâmico do poder que promove espaços para discussões e aproximações que vão além do contexto da sala de aula.

A falta de materiais e de espaços adequados para a realização das aulas de Educação Física são dificuldades recorrentemente apontadas na literatura<sup>20,21,37</sup>. Diante disso, foi possível verificar que os sete professores entrevistados buscavam, a partir do enfrentamento dessas mesmas realidades, adaptar os materiais e espaços para a implementação dos conteúdos. Portanto, a adaptação é um aspecto essencial nas aulas de Educação Física, considerando as fragilidades das escolas públicas brasileiras<sup>19</sup>.

A utilização de diferentes espaços, como bibliotecas, salas de vídeo, salas de computação, campo aberto e outros amplia as possibilidades e diversifica as experiências<sup>38</sup>. Contudo, ainda que a realidade das escolas públicas brasileiras apresente tais cenários e induza os professores a criação das melhores e mais adequadas estratégias de enfrentamento para tal realidade, defende-se que a Educação Física tenha seu lugar, seu espaço e seus materiais dentro da escola. Com isso, espera-se que o professor adapte quando for necessário, mas também que não se acostume com essa situação, lutando por melhores condições e pelos direitos de ter um espaço adequado e materiais disponíveis para as suas aulas<sup>27,39</sup>.

Sobre a utilização de recursos tecnológicos como auxílio na diversificação dos conteúdos, verifica-se que tais recursos fomentam a motivação dos alunos durante as aulas<sup>40,41</sup>, possibilitam uma participação mais ativa dos estudantes e também contribui para a integração dos estudantes com a tecnologia<sup>40,41</sup>. Entretanto, Nardon e González<sup>40</sup> ressaltam que utilizar tais recursos exige muito tempo de preparação e planejamento do professor, o que na maioria das vezes se torna inviável pela longa jornada de trabalho dos professores que não dispõe desse tempo. Além disso, há de ressaltar a importância e necessidade das redes de ensino fornecerem formações na área da tecnologia aplicada à educação, como forma de aprimorar a ação docente e prover subsídios para enriquecer e facilitar a abordagem de diversos conteúdos.

Com relação a conexão com a comunidade, estudos destacam o aproveitamento de outros locais fora da escola para o desenvolvimento dos conteúdos, como as escolas de dança,

as academias, as idas aos jogos estaduais que estejam ocorrendo na cidade e a utilização de áreas públicas de lazer<sup>38,42,43</sup>. A importância de que professores extrapolem os muros da escola e construam novas e diferenciadas pontes para suas práticas pedagógicas promove uma relação de significado com o contexto no qual os estudantes se encontram inseridos<sup>15,19,43</sup>. Para tanto, os professores necessitam sair de sua zona de conforto e estarem abertos para novos desafios, como relata Freire<sup>44:264</sup>, “implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria”.

Sobre a interdisciplinaridade, de modo geral, percebe-se a iniciativa de superação de um cenário fragmentado e isolado, em que professores, por vezes, atuam de forma isolada e independente, com reduzidos espaços de diálogo para a construção e elaboração de práticas interdisciplinares<sup>20</sup>. Assim, a interdisciplinaridade torna-se por vezes inviabilizada pelo desinteresse, pela falta de espaço e tempo dos docentes dentro e fora da escola. Contudo, quando adotada promove um campo de ampliação das discussões, de conexões e de aprofundamento, ocasionando verdadeiras mudanças no processo de ensino e aprendizagem<sup>12</sup>.

Nardon e González<sup>40</sup> relataram a presença da interdisciplinaridade no trabalho em conjunto desenvolvido pelo professor de Educação Física com a professora regente da turma, que contemplou os jogos regionais e explorou por meio deles, os costumes, as comidas típicas e a localização geográfica. Outra possibilidade é apontada para os anos finais no estudo de Alves<sup>21</sup>, no qual o professor de Educação Física investigado buscou trabalhar juntamente com a professora de Geografia o desenvolvimento das danças, visando contextualizá-las com as regiões do país. Tais ações desenvolvidas facilitam discussões e percepções mais aprofundadas sobre as temáticas abordadas.

Com relação ao papel ativo do aluno, os relatos parecem acompanhar os princípios da teoria do ensino centrado no aprendiz<sup>45</sup> que, além de priorizar o protagonismo dos estudantes, reconhece a importância do compartilhamento de decisões entre professor e aluno, fomenta o equilíbrio dinâmico do poder, a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes e percebe o professor como facilitador do processo de ensino e aprendizagem. Corroborando, Zabala<sup>46</sup> destaca a necessidade de valorizar os conhecimentos dos estudantes na implementação das atividades das aulas. Para identificar esses conhecimentos prévios, há necessidade de o professor possibilitar momentos de diálogo para que os estudantes possam comentar e expor suas opiniões, cabendo ainda ao professor a associação dos conteúdos que estão sendo desenvolvidos ao que os estudantes já sabem, no intuito de atualizar seus conhecimentos<sup>46</sup>.

Alguns estudos<sup>13,15,47</sup> buscaram valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes, permitindo que eles demonstrassem o que sabiam sobre o conteúdo e, na sequência, os professores abordavam o conteúdo acrescentando e/ou reforçando os conhecimentos, tornando o processo mais significativo e oportunizando um papel mais ativo ao aluno na aquisição de sua aprendizagem.

Quanto à realização de aulas teóricas, percebe-se que os professores possuem como objetivo contextualizar e estabelecer uma relação de sentido e significado entre o estudante e o conteúdo. Nesta perspectiva, torna-se importante empregar diferentes estratégias na realização das aulas teóricas, como a utilização de vídeos, jogos eletrônicos, análise de obras de arte, pesquisa em revistas, jornais, sites, realização de desenhos e outros, descaracterizando a aula teórica tradicional<sup>40,41</sup>.

Na literatura consultada, alguns estudos apontam a resistência dos estudantes diante desta abordagem<sup>48,49</sup>, assim como observado no relato dos professores desse estudo. Entretanto, apesar de em alguns momentos as aulas teóricas causarem desânimo, a implementação dos conteúdos teóricos é facilitada quando os estudantes passam a perceber significado nas aulas para compreensão da evolução das regras e dos princípios de jogo<sup>50</sup>. A utilização de diferentes espaços, rompe com a ideia de que as aulas teóricas de Educação Física devem ser sempre em

salas de aula, bem como que discussões e reflexões dos conteúdos seriam “roubar” tempo de movimento<sup>20,49</sup>.

Quanto à estratégia da segurança, mais especificamente sobre o ato de encaminhar autorizações aos pais para a realização de determinados conteúdos, Franco<sup>51</sup> salienta que quando os estudantes se machucam em atividades que fogem dos conteúdos tradicionais, recai um peso muito maior sob a responsabilidade dos professores. Portanto, a ação de encaminhar autorizações e ter o planejamento de acordo com os documentos norteadores podem fornecer maior segurança aos alunos e aos professores. Ainda sobre este assunto, Franco<sup>51</sup> (p. 268) reforça que o professor deve ousar e implementar diversos conteúdos, pois “[...] o professor deve ter firmeza naquilo que pretende realizar. Deve embasar seus objetivos, cercar de segurança, assumir os riscos, comunicar a chefia e fazer. Mas nunca, *nunca*, deixar de ousar”.

## Conclusões

Este estudo investigou professores da Rede Municipal de Ensino de São José, que diversificavam os conteúdos nas aulas de Educação Física Escolar, com o objetivo de analisar as estratégias utilizadas pelos professores do ensino fundamental para proporcionar a diversificação dos conteúdos. Diferentes estratégias foram reveladas pelos participantes como: buscar atualização constantemente, construir relações positivas com os estudantes, realizar adaptações de materiais e espaços, utilizar recursos tecnológicos, criar conexão com a comunidade, desenvolver a interdisciplinaridade, fomentar o protagonismo dos estudantes, realizar aulas teóricas e garantir a segurança da abordagem de determinados conteúdos por meio de autorizações solicitadas aos responsáveis dos estudantes.

Os professores valorizaram as soluções diante dos problemas e dificuldades que encontraram para diversificar os conteúdos. Contudo, há necessidade das redes de ensino organizarem formações para fornecer suporte, ideias, estratégias para auxiliar a ação docente diante das dificuldades do contexto escolar. O encontro com demais professores e o compartilhamento de suas ações podem encorajar e auxiliar os demais colegas da área em seu campo de atuação.

As restrições causadas pela Pandemia do COVID-19 impossibilitaram a realização de observações das aulas ministradas pelos professores e também dificultaram o acesso e a participação dos professores para a realização de entrevistas presenciais. Assim, a continuação dos estudos é recomendada para aprofundar, por meio de procedimentos qualitativos, as metodologias e estratégias adotadas pelos professores e a percepção dos estudantes sobre as estratégias utilizadas pelos professores.

Espera-se que os professores de Educação Física Escolar, especialmente os futuros professores e os ingressantes na carreira, se inspirem nas estratégias compartilhadas pelos participantes deste estudo para ousarem na realização de uma “nova” Educação Física Escolar, com tempos e espaços mais equilibrados para possibilitar maior diversificação dos conteúdos ao longo dos nove anos do ensino fundamental.

## Referências

1. Silva J. Planejamento e implementação de conteúdos na educação física escolar: percepção de professores do ensino fundamental. [Dissertação de Mestrado] Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física; 2021. [acesso em 27 jan 2025]. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/226901>.
2. Ministério da Educação [Internet]. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. [acesso em 27 mar 2021]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>

3. Tavares NS, Wittizorecki ES, Molina Neto V. A Educação Física nos anos finais do ensino fundamental, suas formas e seus lugares no currículo escolar: um estudo de revisão. *Mov [Internet]* 2018; 24(1):275-290. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.62986>
4. De Araújo SN, Rocha LO, Bossle F. Sobre a monocultura esportiva no ensino da Educação Física na escola. *Pensar a Prática* 2018;21(4):824-835. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v21i4.50175>
5. Silva J, Backes AF, Cardoso AA, Farias GO, Nascimento JV. Conteúdos e suas dimensões na educação física escolar no ensino fundamental: um estudo de revisão. *Mov* 2022;28(1):e28052. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.114307>
6. Betti ICR. O que ensinar: a perspectiva discente. *Rev Paul Educ Fís* 1995;27-30. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpef.1995.139398>
7. Rosário LFR, Darido SC. A sistematização dos conteúdos da Educação Física na escola: a perspectiva dos professores experientes. *Motriz* 2005;11(3):167-178. DOI: <https://doi.org/10.5016/78>
8. Impolcetto FM, Darido SC. Uma introdução ao livro. In: Darido SC, editora. *Educação Física Escolar: compartilhando experiências*. 1.ed. São Paulo: Phorte; 2011, p. 15-21.
9. Gariglio JÁ. *Fazeres e saberes pedagógicos de professores de Educação Física*. 1.ed. Ijuí: Unijuí, 2013.
10. Darido SC. Os conteúdos da Educação Física escolar. In: Darido SC, Rangel ICA, editores. *Educação Física na escola*. 1.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; 2005, p. 64-79.
11. Gonzáles FJ, Fraga AB. *Afazeres da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar*. 1.ed. Erechim: Edelbra, 2012.
12. Zanotto L, Barbosa LF. O hip hop na Educação Física: um contexto de planejamento interdisciplinar. *Rev Corpoconsciência* 2019;23(2):37-48. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/8426>
13. Silva J, Alencar A, Salles WN, Resende R. O ensino da dança na educação física escolar: Um relato de experiência fundamentado no ensino centrado no aprendiz. *Rev Port Educ* 2022;35(2):148-166. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.18801>
14. So MR, Betti M. Sentido, mobilização e aprendizagem: as relações dos alunos com os saberes das lutas nas aulas de Educação Física. *Mov* 2018;24(2):555-568. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.70995>
15. Silva J, Cardoso AA, Pereira MPVC, Farias GO. Ensino das lutas na Educação Física escolar: um relato de experiência fundamentado no ensino centrado no aprendiz. *Rev Prát Doc* 2020;5(2):823-842. DOI: <https://doi.org/10.23926/RPD.2526-2149.2020.v5.n2.p823-842.id760>
16. Carride CA, Moura CS, Schiavon LM, Bortoleto MAC. O ensino da ginástica de Itatiba/SP: de volta às escolas. *Motriv* 2017;29(51):83-99. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n51p83>
17. Moreira GC, Nascimento RK, Cardoso AA, Sampaio GBS, Bezerra LA, Farias GO. Ginástica no contexto escolar: uma revisão sistemática. *Rev Corpoconsciência* 2020;24(2):29-41. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/10298>
18. Tahara AK, Darido SC. Diagnóstico sobre a abordagem das práticas corporais de aventura em aulas de Educação Física escolar em Ilhéus/BA. *Mov* 2018;24(3):973-986. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.75302>
19. Inácio H, Sousa CC, Machado LF. A presença das práticas corporais de aventura em escolas públicas da região metropolitana de Goiânia: um estudo exploratório. *Motriv* 2020;32(63):1-16. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e76350>
20. Faria BA, Bracht V, Machado TDS, Moraes C, Ribero U, Quintão F. Inovação pedagógica na Educação Física: o que aprender com práticas bem sucedidas? *Ágora Educ Fís Deport* 2010[acesso 22 Feb 2020];12(1):11-28. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3217498>
21. Alves LTO, Grassi GN, Silva RN, Maldonado DT, Santos Freire E. Prática pedagógica inovadora nas aulas de Educação Física escolar: percepções de estudantes e de um professor. *Biomotriz* 2018[acesso 11 set 2025];12(2):81-101. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/327382209\\_Pratica\\_Pedagogica\\_Inovadora\\_nas\\_aulas\\_de\\_Educacao\\_Fisica\\_Escolar\\_percepcoes\\_de\\_estudantes\\_e\\_de\\_um\\_professor](https://www.researchgate.net/publication/327382209_Pratica_Pedagogica_Inovadora_nas_aulas_de_Educacao_Fisica_Escolar_percepcoes_de_estudantes_e_de_um_professor)
22. Denzin NK, Lincoln SY. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
23. Creswell JW. *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches*. 3.ed. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2013.
24. Sparkes A, Smith B. *Qualitative research methods in sport, exercise and health: from process to product*. 1.ed. London: Routledge, 2014.
25. Bucholtz M. The politics of transcription. *J pragmatic* 2000;32(10):1439-1465. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00094-6](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00094-6)
26. Bardin L. *Análise de conteúdo*. 1.ed. São Paulo: Edições 70, 2011.
27. Freire P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. 1.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

28. Bento JO. O desporto escolar e as novas exigências de formação de docentes. *Bol Sociad Port Educ Fís* 1991[acesso 22 fev 2020];2(3):53-56. Disponível em: <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/issue/view/3>
29. Costa FC. Formação de professores: objectivos, conteúdos e estratégias. *Rev Educ Fís UEM* 1996[acesso 22 fev 2020];5(1):26-9. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3982>
30. Farias GO. Percurso profissional dos professores de Educação Física: rumo à prática pedagógica. [Dissertação de Mestrado] Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física; 2000 [acesso 22 fev 2020]. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/78817>
31. Feitosa WMN, Nascimento JV. Competências do profissional de Educação Física para a docência, treinamento esportivo e orientação de atividades físicas. In: Folle A, Farias GO, editores. *Educação Física: prática pedagógica e trabalho docente. (Temas em movimento)*. 1. ed. Florianópolis: Ed. da UDESC; 2012, p. 87-104.
32. Bagnara IC, Fensterseifer PE. O desafio curricular da Educação Física escolar: sistematizações de uma pesquisa-ação na escola pública. *Mov* 2019;25(e25008):01-11. Doi: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.82888>
33. Souza AL, Tavares O. A percepção discente em relação às aprendizagens dos conteúdos atitudinais nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso. *Motriv* 2019;31(58):1-16. Doi: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2019e56259>
34. Belotti SHA, Faria MA. Relação professor/aluno. Saberes da Educação 2010[acesso 22 fev 2020];1(1):01-12. Disponível em: <https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdfs/salua.pdf>
35. Costa LCA, Nascimento JV, Vieira LF. Ensino dos esportes coletivos de invasão no ambiente escolar: da teoria à prática na perspectiva de um modelo híbrido. *Rev Educ Fís UEM* 2016;27(1):01-14. Doi: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v27i1.2709>
36. Veloso LHO, Soares RG, Copetti J. A relação da afetividade professor/aluno no processo de ensino-aprendizagem. *Rev Insignare Sci* 2020;3(5):60-76. DOI: <http://dx.doi.org/10.36661/2595-4520.2020v3i5.11284>
37. Tokuyochi JH, Bigotti S, Antunes FH, Cerencio M, Dantas LEPBT et al. Retrato dos professores de Educação Física das escolas estaduais do estado de São Paulo. *Motriz* 2008;14(4):418-428. DOI: <https://doi.org/10.5016/1361>
38. Barroso AL, Barros AM, Impolcetto FM, Colpas RD, Darido SC. Objetivo, conteúdos, metodologia e avaliação. In: Darido SC, editora. *Educação Física Escolar: compartilhando experiências*. 1.ed. São Paulo: Phorte; 2011, p. 24-33.
39. Hess CM, Moreira EC, Toledo E. Dematerializing physical education in public schools: an indication of permanence. *Motriz* 2018;24(2):01-06. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1980-6574201800020003>
40. Nardon TA, González FJ. Jogos e brincadeiras: o ensino mediado pelas tecnologias da informação e comunicação. *Motriv* 2019;31(59):1-15. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2019e58147>
41. Lima MR, Mendes DS, Lima EM. Exergames na Educação Física Escolar como potencializadores da ação docente na cultura digital. *Educ Rev* 2020;36(1):1-21. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.66038>
42. Ministério da Educação [internet]. Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: Educação Física. v. 3, Brasília: MEC; SEF, 2002. [acesso em 22 fev 2020]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja\\_livro\\_01.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf)
43. Silva J, Backes AF. A prática do basquetebol na educação Física escolar: para além dos muros da escola. In: Brancher EA, Salvati DO, editores. *Boas práticas na Educação Física catarinense*. 6. ed. Florianópolis: CREF3/SC; 2020, p. 10-24.
44. Freire P. Carta de Paulo Freire aos professores. *Ensino Básico. Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. Estud Av* 2001;15(42):259-268. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200013>
45. Weimer M. *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. 1.ed. John Wiley & Sons, 2002.
46. Zabala A. *A prática educativa como ensinar*. 1.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
47. Rodrigues HA, Darido SC. As três dimensões dos conteúdos na prática pedagógica de uma professora de educação física com mestrado: um estudo de caso. *Rev Educ Fís UEM* 2008;19(1):51-4. DOI: <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v19i1.4314>
48. Bocchini D, Maldonado DT. Andando sobre rodas nas aulas de Educação Física Escolar. *Motriv* 2014;26(43):277-286. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2014v26n43p277>
49. Baia AC, Bonifácio IM, Machado RB. Futebol americano e beisebol em aulas de Educação Física: experiências em debate. *Iniciaç Form Docente* 2016;2(2):1-15. DOI: <https://doi.org/10.18554/i&fd.v2i2.1540>
50. Barros AM, Gabriel RZ. Lutas. In: Darido SC, editora. *Educação Física Escolar: compartilhando experiências*. 1.ed. São Paulo: Phorte; 2011, p. 75-96.
51. Franco LCP. Atividades Físicas de Aventura. In: Darido SC, editora. *Educação Física Escolar: compartilhando experiências*. 1.ed. São Paulo: Phorte; 2011, p. 267-285.

**Agradecimentos:** o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

### **CRedit author statement**

Jaqueline da Silva: she was responsible for contributing substantially to the conception and design of the study, analysis, interpretation and discussion of the data, writing, formatting the article and approval of the submitted version; Ana Flávia Backes: she was responsible for contributing substantially to the conception and design of the study, analysis, interpretation and discussion of the data, writing, formatting the article and approval of the submitted version; Allana Alencar: she was responsible for contributing substantially to the conception and design of the study, analysis, interpretation and discussion of the data, writing, formatting the article and approval of the submitted version; Gelcemar Olivera Farias: she was responsible for contributing substantially to the conception and design of the study, analysis, interpretation, writing and approval of the submitted version; Sandy Dorian Isla Alcese: he was responsible for contributing substantially to the conception and design of the study, analysis and approval of the submitted version; Juarez Vieira do Nascimento: he was responsible for contributing substantially to the conception and design of the study, interpretation, writing and approval of the submitted version.

### **ORCID**

Jaqueline da Silva: <https://orcid.org/0000-0002-5248-3679>

Ana Flávia Backes: <https://orcid.org/0000-0002-3949-8809>

Allana Alencar: <https://orcid.org/0000-0002-0280-7567>

Gelcemar Olivera Farias: <https://orcid.org/0000-0003-3552-3437>

Sandy Dorian Isla Alcese: <https://orcid.org/0000-0003-1330-3716>

Juarez Vieira do Nascimento: <https://orcid.org/0000-0003-0989-949X>

**Editor:** Carlos Herold Junior.

Recebido em 17/01/2025.

Revisado em 05/07/2025.

Aceito em 07/07/2025.

---

**Endereço para correspondência:** Jaqueline da Silva, [jaqueline.dasilva@ielusc.br](mailto:jaqueline.dasilva@ielusc.br)