UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS – RIO CLARO

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL (PROEF)

ENSINO DO FLOORBALL EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PROPOSIÇÕES À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

EDUARDO EUGENIO DE TOLEDO

Rio Claro – SP
2026

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS – RIO CLARO

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL (PROEF)

ENSINO DO FLOORBALL EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PROPOSIÇÕES À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

EDUARDO EUGENIO DE TOLEDO

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Física.
Orientador: Dr. José Milton Azevedo Andrade

Rio Claro – SP
2026

T649e

Toledo, Eduardo Eugenio de
Ensino do floorball em aulas de educação física nos anos iniciais do ensino fundamental: : proposições à luz da pedagogia histórico-crítica / Eduardo Eugenio de Toledo. -- Rio Claro, 2026
273 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientador: José Milton Azevedo Andrade

1. Educação Física. 2. Educação Básica. 3. Esporte. 4. Esportes Coletivos. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp.
Dados fornecidos pelo autor(a).

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO:ENSINO DO FLOORBALL EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PROPOSIÇÕES À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

AUTOR: EDUARDO EUGENIO DE TOLEDO
ORIENTADOR: JOSÉ MILTON AZEVEDO ANDRADE

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em Educação Física, área: Educação Física Escolar pela Comissão Examinadora:

gov.br Documento assinado digitalmente
JOSE MILTON AZEVEDO ANDRADE
Data: 26/08/2026 19:19:34-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. JOSÉ MILTON AZEVEDO ANDRADE (Participaçao Virtual)
UNIFEB / Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos / SP

gov.br Documento assinado digitalmente
FLAVIO SOARES ALVES
Data: 27/08/2026 10:07:40-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. FLAVIO SOARES ALVES (Participaçao Virtual)
Departamento de Educação Física / UNESP / Câmpus de Rio Claro - IB

gov.br Documento assinado digitalmente
TIAGO NICOLA LAVOURA
Data: 28/08/2026 12:44:10-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. TIAGO NICOLA LAVOURA (Participaçao Virtual)
Departamento de Ciências da Saúde / Universidade Estadual de Santa Cruz - Ilhéus/BA

Rio Claro, 25 de agosto de 2026.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, Germano e Olinda, pessoas humildes da classe trabalhadora, que fizeram do trabalho uma forma de (sobre)viver e resistir às dificuldades que a vida propôs. Este trabalho dedico à vocês meus amados pais, que mesmo sem nenhuma ou pouca instrução (estudos) me fez acreditar que os “estudos traz futuro” e com ele conseguimos lutar com mais ferramentas por uma vida melhor e mais justa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela presença constante em minha caminhada, pela saúde e pela sabedoria que me tornaram capaz de chegar a este momento. À minha companheira de vida, Valdirene, e à minha filha, Maria Eduarda: amo vocês. Obrigado por estarem ao meu lado em todos os momentos, pela paciência, pelo apoio incondicional, por acreditarem em mim quando eu mesmo duvidei e por tornarem essa jornada muito mais leve. Aos meus pais, por tudo o que representam em minha trajetória de vida. Carrego comigo os ensinamentos, os valores e o amor que sempre dedicaram a mim e à minha amada irmã, Regiane.

Ao meu orientador, Professor José Milton, por me instigar ao pensamento crítico e por me desafiar a mudar de rota quando necessário. Agradeço pelas orientações, pelo incentivo, por acreditar na minha capacidade de realização e por todo o aprendizado construído ao longo deste processo.

À Unesp de Rio Claro, espaço que acolheu minha formação inicial, e ao programa de pós-graduação do Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF/UNESP Rio Claro), que transformou profundamente minha prática docente.

Aos amigos do ProEF (pólos de Rio Claro e São Carlos), pelas reflexões divididas, pelo apoio mútuo e pelas ajudas e aprendizados compartilhados ao longo desses anos de caminhada.

Aos Professores Tiago Lavoura e Flávio, por aceitarem generosamente o convite para compor a banca examinadora e pelas valiosas contribuições que enriqueceram esta pesquisa.

Aos meus alunos da EICAP Professor Aldo Silveira (Capivari-SP), participantes desta investigação, que aceitaram o desafio de aprender, experimentar, refletir e (re)construir comigo as aulas de Educação Física. Obrigado pelo envolvimento, pela entrega e pelo respeito ao meu trabalho. Sem vocês, este estudo simplesmente não existiria. Vocês me desafiam, diariamente, a ser um professor melhor.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no âmbito do Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica (PROEB), pelo fomento e pela viabilização do ProEF.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esta pesquisa se tornasse realidade, minha sincera gratidão.

RESUMO

O ensino de esportes na Educação Física escolar brasileira é historicamente marcado por tensões e contradições, frequentemente submetido aos códigos excludentes do rendimento e do tecnicismo que reduzem a prática pedagógica ao mero ativismo motor. Nesse contexto, diante de reformas curriculares contemporâneas que tendem a fragmentar o conhecimento em competências instrumentais voltadas à adaptação social, urge a necessidade de uma prática educativa contra-hegemônica. Para responder a essa problemática, este estudo teve como objetivo analisar as contribuições da organização do ensino do Floorball, uma modalidade de esporte de invasão pouco difundida no país, que atuou como elemento gerador de estranhamento cognitivo, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), articulada à Teoria da Atividade e ao Trato com o Conhecimento, para a apropriação desses saberes por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Capivari-SP. No que se refere aos aspectos metodológicos, trata-se de uma pesquisa-ação com abordagem qualitativa e de natureza dialética, desenvolvida em uma unidade escolar pública de tempo integral. A intervenção pedagógica foi estruturada a partir dos cinco momentos do método da Pedagogia Histórico-Crítica (Prática Social Ponto de Partida, problematização, instrumentalização, catarse e Prática Social Ponto de Chegada). Como instrumentos de produção de dados, utilizou-se a observação participante sistematizada em Diários de Campo e registros do percurso formativo, analisados à luz do materialismo histórico-dialético. Os resultados evidenciaram que a unidade didática de Floorball possibilitou uma gradual transição do pensamento e da consciência dos estudantes, os quais progrediram de uma compreensão puramente empírica e sincrética em direção a uma síntese conceitual e tática das práticas corporais de invasão. Observou-se que na perspectiva procedimental (fundamento prático-objetal), os alunos demonstraram saltos qualitativos na coordenação coletiva e na tomada de decisões em jogo. Sob a perspectiva axiológica, a introdução de uma modalidade não convencional atenuou disparidades de gênero e minimizou dinâmicas excludentes. Não obstante, os achados também revelaram desafios pedagógicos significativos relacionados às condições concretas do contexto escolar, tais como a escassez de infraestrutura esportiva adequada e a necessidade de adaptações materiais constantes para viabilizar a prática. Por fim, conclui-se que a organização intencional do ensino do Floorball fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica contribuiu efetivamente para a superação de práticas pedagógicas tradicionais e esportivistas. A originalidade e contribuição deste estudo para o campo da Educação Física Escolar residem na validação de uma proposta didático-pedagógica que, ao tratar o esporte como patrimônio cultural e científico, atua como mediadora do desenvolvimento do pensamento e tático-procedimental, assegurando o efetivo direito de aprendizagem e a emancipação dos estudantes na escola pública.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; pedagogia histórico-crítica; pesquisa-ação; ensino do Floorball; ensino fundamental.

ABSTRACT

The teaching of sports in Brazilian school Physical Education is historically marked by tensions and contradictions. It has frequently been subjected to the exclusionary codes of high performance and technicism, which reduce pedagogical practice to mere motor activism. In this context—faced with contemporary curriculum reforms that tend to fragment knowledge into instrumental competencies geared toward social adaptation—there is an urgent need for a counter-hegemonic educational practice. To address this issue, this study aimed to analyze the contributions of organizing the teaching of Floorball—an invasion sport with little circulation in Brazil that acted as a catalyst for cognitive estrangement—grounded in Historical-Critical Pedagogy (HCP) and articulated with Activity Theory and the Critical Approach to Knowledge. The goal was to examine the appropriation of this knowledge by 5th-grade elementary school students at a municipal school in Capivari-SP. Regarding methodological aspects, this is qualitative action research with a dialectical approach, carried out in a full-time public school. The pedagogical intervention was structured around the five moments of the Historical-Critical Pedagogy method: initial social practice, problematization, instrumentalization, catharsis, and final social practice. Data collection instruments included systematized participant observation recorded in field diaries and formative pathway records, which were analyzed through the lens of historical-dialectical materialism. The results demonstrated that the Floorball teaching unit enabled a gradual cognitive transition among students, who progressed from a purely empirical and syncretic understanding toward a conceptual and tactical synthesis of invasion sports. Under the procedural perspective (practical-object dimension), students showed qualitative leaps in collective coordination and in-game decision-making. Axiologically, the introduction of a non-conventional sport mitigated gender disparities and minimized exclusionary dynamics. Nonetheless, the findings also revealed significant pedagogical challenges related to the concrete conditions of the school environment, such as the scarcity of adequate sports infrastructure and the constant need for material adaptations to make the practice viable. In conclusion, the intentional organization of Floorball teaching based on Historical-Critical Pedagogy effectively contributed to overcoming traditional and performance-oriented pedagogical practices. The originality and contribution of this study to the field of School Physical Education lie in the validation of a didactic-pedagogical proposal that, by treating sport as a cultural and scientific heritage, acts as a mediator for cognitive and tactical-procedural development, ensuring the actual right to learning and the emancipation of students within the public school system. Keywords: School Physical Education; Historical-Critical Pedagogy; Action Research; Floorball Teaching; Elementary School.

Keywords: School Physical Education; historical-critical pedagogy; action research; Floorball teaching; elementary school.

Title: The teaching of floorball in Physical Education classes in the Early Years of Elementary School: propositions in the light of Historical-Critical Pedagogy

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ciclo de Escolarização: Modelo de estruturação do ensino para o 1º Ciclo de Escolarização 87

Figura 2 – Ciclo de Escolarização: Modelo de estruturação do ensino para o 2º Ciclo de Escolarização 88

Figura 3 – Ciclo de Escolarização: Modelo de estruturação do ensino para o 3º Ciclo de Escolarização 89

Figura 4 – Ciclo de Escolarização: Modelo de estruturação do ensino para o 4º Ciclo de Escolarização 90

Figura 5 – Eixos Estruturantes/Fundamentos gerais para o ensino da cultural corporal 96

Quadro 1 – Síntese do ensino do floorball com relação aos princípios para o trato com o conhecimento 110

Quadro 2 – Planejamento do ensino com base no 2º ciclo de escolarização 114

Quadro 3 – Planejamento do ensino com relação ao esporte no 2º ciclo de escolarização 115

Quadro 4 – Plano de Ensino – Blocos de Conteúdo Floorball 117

Quadro 5 – Planejamento da Intervenção Pedagógica: Blocos de Conteúdo e Sequência Didática do Floorball 119

Quadro 6 – Síntese metodológica do processo de Análise de Conteúdo de Bardin (2011) aplicado ao *corpus* da pesquisa. 126

Figura 6 – Exemplo de codificação em trecho do Diário de Campo, com destaque para códigos iniciais - “Desconhecimento do floorball, associação ao hóquei da TV” relacionados à fala do Aluno B 129

Figura 7 – Exemplo do agrupamento de códigos e organização dos grupos temáticos provisórios, a partir dos Diários de Campo e dos Questionários. 130

Quadro 7 – Organização dos Grupos Temáticos provisórios, Códigos Associados e Critérios de Agrupamentos 131

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EF	Educação Física
EFE	Educação Física Escolar
IB	Instituto de Biociências
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
RCN	Referenciais Curriculares Nacionais
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	**14**
1	**INTRODUÇÃO**	**16**
1.1	**Objetivo Geral**	**21**
1.2	**Objetivos Específicos**	**22**
2	**RECURSO EDUCACIONAL**	**23**
3	**REFERENCIAL TEÓRICO**	**25**
3.1	**Síntese Histórica da Educação Física no Brasil**	**25**
3.1.1	**A abordagem Desenvolvimentista**	**34**
3.1.2	**Abordagem Construtivista**	**34**
3.1.3	**Abordagem Sistêmica**	**36**
3.1.4	**Abordagem Crítico-Emancipatória**	**37**
3.1.5	**Abordagem Crítico-Superadora**	**38**
3.2	**Marcos legais: LDB/96, PCNS e BNCC**	**39**
3.3	**Educação Física nos anos iniciais: entre a BNCC e a realidade local**	**41**
3.4	**Proposições pedagógicas críticas da educação no Brasil**	**43**
3.4.1	**A Teoria Crítica**	**43**
3.4.2	**Síntese histórica da Pedagogia Histórico-Crítica**	**45**
3.4.3	A Pedagogia Histórico-Crítica e o saber sistematizado	**48**
3.4.3.1	Base Filosófica e Teórica	**49**
3.4.3.2	Concepção de Educação	**50**
3.4.3.3	Função da Escola	**52**
3.4.3.4	Concepção de Ensino e Aprendizagem	**54**
3.4.3.5	Princípios Didáticos	**57**
3.4.3.6	Organização Didática: Método da Pedagogia Histórico-Crítica	**58**
3.5	**Noções sobre a Teoria da Atividade**	**71**
3.5.1	**Da Teoria da Atividade ao ensino: fundamentos para a educação física escolar**	**80**
3.6	**Noções sobre o Trato com o conhecimento**	**82**
3.7	**Noções sobre os ciclos de escolarização**	**85**
3.8	**Noções sobre os eixos estruturantes (reguladores) para o ensino**	**93**
4	**O FLOORBALL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: FUNDAMENTAÇÃO E ARTICULAÇÃO DIALÉTICA**	**97**
4.1	**Fundamento Prático-Objetal do Floorball**	**98**
4.2	**Fundamento histórico-social do Floorball**	**100**
4.3	**Fundamento Axiológico do Floorball**	**103**
5	**MÉTODO E PROCEDIMENTO DA PESQUISA**	**105**
5.1	**Caracterização da pesquisa**	**105**
5.2	**Universo da pesquisa**	**106**
5.3	**Participantes da pesquisa**	**107**
5.4	Desenho pedagógico	**108**
5.4.1	**Matriz de Sistematização e Fundamentação do Ensino do Floorball**	**109**
5.5	PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS	**121**
5.5.1	**Procedimento de Análise: Método de Análise de Conteúdo de Bardin (2011)**	**125**
5.5.1.1	Organização e codificação dos dados	**127**
5.6	Aspectos Éticos	**137**

6	**ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**	**138**
6.1	**Categorias 1 - Síncrese Inicial e Expectativas Prévias**	**138**
6.1.1	**Expectativas sobre o espaço e a rotina da aula**	**139**
6.1.3	**Ancoragem do novo conteúdo no repertório prévio**	**145**
6.1.4	**Estranhamento e resistência diante de uma modalidade esportiva não hegemônica**	**148**
6.2	**Categoria 2 - Mediação Docente e Problematização**	**151**
6.2.1	**Ruptura com expectativas e ancoragem de conteúdos**	**152**
6.2.2	**Problematização conceitual e tática**	**156**
6.2.3	**Problematização axiológica: valores, inclusão, gênero e *fair play***	**160**
6.2.4	**Mediação de conflitos e reflexão coletiva**	**163**
6.3	**Categoria 3 - Instrumentalização — Apropriação de Conhecimentos e Técnicas**	**167**
6.3.1	**Confecção e manuseio do implemento**	**167**
6.3.2	**Fundamentos técnicos: condução, passe e correções**	**171**
6.3.3	**Regras e segurança**	**174**
6.3.4	**Jogos adaptados e situações táticas**	**178**
6.4	**Categoria 4 - Catarse — Síntese e Transformação do Pensamento**	**182**
6.4.1	**Síntese técnico-tática**	**184**
6.4.2	**Internalização ética e valores axiológicos**	**188**
6.4.3	**Denúncia de opressões e crítica social**	**192**
6.4.4	**Generalização e transferência dos conhecimentos apropriados**	**196**
6.5	**Categoria 5 – Mobilização dos conhecimentos apropriados e autogestão**	**200**
6.5.1	**Autogestão e cogestão democrática**	**201**
6.5.2	**Arbitragem discente e respeito à autoridade dos pares**	**205**
6.5.3	**Valores axiológicos em ação**	**209**
6.5.4	**Autonomia técnica e tática**	**213**
6.6	**Síntese Interpretativa dos Resultados**	**217**
7	**RECURSO EDUCACIONAL**	**221**
8	**CONSIDERAÇÕES FINAIS**	**224**
	REFERÊNCIAS	**229**
	ANEXO A - APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	**233**
	APÊNDICE A - DIÁRIO DE CAMPO	**239**
	APÊNDICE B –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	**241**
	APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)	**246**
	APÊNDICE D - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM	**249**
	APÊNDICE E - CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL	**251**
	APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO PRÉ-INTERVENÇÃO	**252**
	APÊNDICE G - QUESTIONÁRIO PÓS-INTERVENÇÃO	**254**
	APÊNDICE H - PLANOS DE AULAS	**257**
	APÊNDICE I – DECLARAÇÃO DE USO DE FERRAMENTAS DE IA	**273**

APRESENTAÇÃO

Minha trajetória como docente de Educação Física iniciou-se em 2013, movida, desde o início, pelo compromisso de transformar o ensino em um espaço de aprendizagem significativa, onde os conteúdos da cultura corporal fossem apropriados e usados pelos estudantes em suas vidas. Desde o princípio, busquei desenvolver nos alunos a criticidade necessária sobre o esporte em relação à sociedade, visando a construção de sujeitos autônomos.

Com o amadurecimento profissional e mais de dez anos de atuação, passei a observar com inquietude algumas situações recorrentes em relação aos modelos tradicionais de ensino do esporte que remontam à minha própria época de estudante do ensino fundamental. Enquanto professor, identifiquei no cotidiano das aulas, a persistente cultura de supervalorização dos alunos mais habilidosos, exclusão sistemática dos demais alunos, pautada por uma busca exacerbada pela vitória de forma individualista, a qualquer custo físico e moral. Essas práticas indicam que, apesar dos avanços teóricos da Educação Física escolar, ao trabalhar com o conteúdo esporte, ainda se vê presa a paradigmas biologicistas, tecnicistas e tradicionais, que reforçam os valores da sociedade capitalista.

Diante dessas situações, ao dialogar com os estudantes, percebi que o afastamento nas atividades, não era apenas desinteresse, mas uma resposta à desmotivação e ao sentimento de exclusão. Esse afastamento das atividades nas aulas de Educação Física por parte dos estudantes sempre me deixou inquieto. Confesso que, no início da carreira, devido à minha pouca experiência, a limitação do meu conhecimento teórico sobre o assunto, me causaram irritação diante desse afastamento dos estudantes nas aulas, levando-me, por vezes, a recorrer às estratégias autoritárias para garantir a participação dos alunos e alunas - um erro que hoje compreendo como parte do meu processo de formação.

Ao longo de dez anos de magistério, ao compartilhar os espaços escolares, vivenciei situações de grande contraste entre o "meu lado da quadra" e o "outro lado da quadra". Em situações em que era necessário dividir e compartilhar os espaços das aulas de Educação Física (como a quadra e o pátio) com outros professores e suas respectivas turmas, eu, do “meu lado da quadra” enfrentava dificuldades para mobilizar os estudantes numa proposta não tradicional, que pretendia propiciar ao meus alunos possibilidades de vivência e aprendizagem sobre os diferentes aspectos

dos esportes, onde todos pudessem aprender e vivenciar os diferentes esportes com igual oportunidade, respeito, solidariedade, valorizando o *fair play* e o trabalho em equipe. Porém, se deparava do “outro lado da quadra” com colegas que mantinham o modelo de ensino tradicional, com os mesmos esportes tradicionais (o “quarteto fantástico”), muitas das aulas ainda no esquema “rola bola”, focado no controle comportamental e na satisfação dos alunos durante as atividade por meio do fazer pelo fazer.

Nesse período de uma década lecionando e frente aos desafios vividos, considero ter sido um importante ciclo de aperfeiçoamento, no qual experimentei diferentes métodos de ensino com o conteúdo do esporte, e o desafio atual é trabalhar como métodos de ensino que proporcionem uma aprendizagem significativa, proporcionem a superação do afastamento nas aulas de Educação Física e que visem à humanização e a justiça social.

Em 2024, ao ingressar no Mestrado Profissional PROEF, durante os estudos da Disciplina D01 - Problemáticas da Educação Física Escolar compreendi que minhas dificuldades e inquietações pessoais relacionadas ao afastamento dos alunos nas aulas de Educação Física escolar quando o conteúdo é o esporte, compõem umas das principais problemáticas descritas na literatura da área: o modelo esportivista e tecnicista herdado da década de 1970.

Esta pesquisa nasce, portanto, do desejo de unir a teoria à prática, utilizando o esporte de invasão Floorball como estratégia para gerar o estranhamento necessário e romper com a lógica do esporte de rendimento. O objetivo é conduzir o estudante da síncrese à síntese, garantindo que o ensino do esporte seja um espaço inclusivo, humanizado e capaz de promover o protagonismo social no contexto da escola pública.

1 INTRODUÇÃO

O ensino dos esportes nas aulas de Educação Física escolar brasileira é um campo atravessado por tensões históricas e disputas de projeto de sociedade. Historicamente, os conteúdos esportivos receberam prioridade nas aulas de Educação Física escolar, sendo frequentemente abordados sob uma perspectiva biológica e com ênfase quase exclusiva na dimensão procedimental, privilegiando o "saber fazer" em detrimento do conhecimento sobre a cultura corporal ou da reflexão sobre seus significados (Darido e Rangel, 2005). Essa abordagem atende aos interesses e valores da classe social hegemônica, cuja intenção é a formação de indivíduos obedientes, submissos e acríticos em relação à realidade brasileira, ou, no máximo, a capacitação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Após a Segunda Guerra Mundial, período que coincide com o fim da ditadura do Estado Novo no Brasil, o ensino do esporte nas escolas foi estruturado com base nos códigos e significados da instituição esportiva, com os professores desempenhando o papel de treinadores dos alunos. Na década de 1970, a pedagogia tecnicista foi amplamente adotada no ensino da Educação Física escolar, fundamentando-se nos princípios de produtividade, eficiência e racionalidade. Entretanto, não tardaram a surgir críticas a essa abordagem, especialmente em relação à centralidade do esporte e da aptidão física, levantando questionamentos sobre seus objetivos e seu papel educacional no ambiente escolar.

De acordo com Bracht (2000), a prática do esporte de alto rendimento na Educação Física passou a ser objeto de uma análise crítica a partir das teorias do campo das ciências humanas. Nesse contexto, conforme Saviani (2005), após o período da ditadura militar (1969-1985), houve uma intensificação dos debates, estudos e pesquisas em busca de uma pedagogia crítica e progressista. Esse movimento resultou na emergência das tendências críticas da Educação Brasileira, destacando-se a pedagogia histórico-crítica, fundamentada na igualdade de condições entre os indivíduos.

De acordo com o Coletivo de Autores (1992), a Educação Física na escola desempenha um papel essencial na formação integral dos estudantes e na criação de uma sociedade mais justa e igualitária. Para alcançar esse objetivo, a Educação Física deve tematizar os elementos da cultura corporal sob uma perspectiva histórico-crítica, possibilitando ao aluno a apreensão da realidade social. Isso exige uma prática

pedagógica que transcenda o ensino meramente técnico e instrumental, visando o desenvolvimento da consciência de classe e a superação dos valores hegemônicos de competitividade e individualismo, típicos da lógica esportiva tradicional.

Nessa direção, o conteúdo de esportes nas aulas de Educação Física na escola não pode ser desenvolvido de forma descontextualizada da realidade social dos estudantes e nem reduzido ao “fazer pelo fazer” e ao “competir para ganhar”, uma vez que tais perspectivas influenciam diretamente na formação dos alunos, nas formas de compreensão da realidade e no futuro da sociedade. Entretanto, a superação dessa problemática exige enfrentar a desarticulação teórica que frequentemente fragmenta o ensino do esporte na escola. Mais do que combater a supervalorização da busca pela vitória, torna-se necessário propor uma organização pedagógica que possibilite aos estudantes compreender os conhecimentos que estruturam as práticas esportivas.

À luz da Pedagogia Histórico-Crítica articulada com Teoria da Atividade e o Trato do Conhecimento, o ensino deve ser organizado de modo que a atividade de estudo se torne um elemento central do desenvolvimento dos estudantes, permitindo que eles não apenas executem movimentos, mas se apropriem dos nexos conceituais que dão sentido à cultura corporal. Sob essa perspectiva, o esporte deixa de ser compreendido apenas como prática motora e passa a ser entendido como conhecimento historicamente produzido, socialmente determinado e pedagogicamente sistematizado.

Bracht (1999) apresenta tanto aspectos positivos quanto desafios e contradições inerentes à presença do esporte no contexto escolar, defendendo a sua ressignificação para que ele se torne inclusivo. Contudo, ainda hoje, alguns profissionais demonstram resistência à adoção de abordagens críticas, preferindo métodos tradicionais focados na performance. Essa resistência pode ser atribuída à formação inicial dos professores ou à falta de recursos e apoio institucional para implementar mudanças pedagógicas significativas (Sousa, 2023).

Diante desse cenário, esta pesquisa assume como referência as contribuições do Trato com o Conhecimento, conforme sistematizado pelo Coletivo de Autores (1992) e aprofundado por Melo (2013), compreendendo que os conteúdos da Educação Física devem ser organizados a partir de sua relevância social, historicidade e potencial explicativo da realidade. Assim, o ensino do esporte não se reduz à aprendizagem de técnicas e regras, mas envolve a apropriação de

conhecimentos históricos, conceituais, táticos, organizacionais e axiológicos relacionados à cultura corporal.

Além disso, essa investigação dialoga com as contribuições da Teoria da Atividade, especialmente a partir das formulações de Leontiev, compreendendo que a apropriação dos conhecimentos ocorre por meio da participação dos estudantes em atividades socialmente organizadas e orientadas por objetivos. Nessa perspectiva, a aprendizagem não se reduz à recepção de informações transmitidas pelo professor, mas envolve a participação ativa dos sujeitos em processos de estudo e ação capazes de promover novas formas de compreensão da realidade.

É nesse contexto que se insere a presente investigação, que se orienta pela seguinte questão de pesquisa: quais são as contribuições da organização do ensino do Floorball, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, articulada à Teoria da Atividade e ao Trato com o Conhecimento, para a apropriação dos conhecimentos relacionados aos *esportes de invasão*[1] por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental?

Diante disso, esta pesquisa propõe-se a desenvolver uma intervenção pedagógica centrada no esporte de invasão Floorball. Trata-se de uma modalidade ainda pouco difundida no Brasil, característica que favorece o *estranhamento*[2]

[1] A adoção da categoria "esportes de invasão" nesta investigação responde a um uso tático e operacional da nomenclatura oficial estabelecida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e alinhada ao currículo local. Esclarece-se que a utilização desse termo não implica uma adesão acrítica aos pressupostos neotecnicistas ou pragmáticos que subjazem à BNCC. Trata-se de uma apropriação pedagógica crítica: utiliza-se a classificação taxonômica vigente na rede pública como ponto de partida institucional para, a partir dela, tensionar seus limites teóricos e desenvolver o trato com o conhecimento sob os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da abordagem Crítico-Superadora (Coletivo de Autores, 2012).

[2] A categoria estranhamento, que perpassa este trabalho sob as expressões *estranhamento*, não é empregada em seu sentido do senso comum como mera reação psicológica de surpresa ou rejeição frente ao novo, mas sim como uma categoria epistemológica e pedagógica. Historicamente, o conceito de estranhamento (*ostranenie*) foi formulado por Shklovsky (1976) no âmbito da teoria literária para designar o ato de desautomatizar a percepção do cotidiano, forçando o sujeito a "ver" o objeto em vez de apenas "reconhecê-lo" passivamente. Essa perspectiva foi transposta para a crítica social por Brecht (1967) mediante o efeito de distanciamento (*verfremdungseffekt*), cujo propósito era desnaturalizar a realidade para torná-la passível de transformação. Na presente pesquisa, o *estranhamento pedagógico necessário* articula essa desautomatização estética e crítica ao campo da Educação Física Escolar, traduzindo-se no gesto deliberado da mediação docente ao introduzir uma prática corporal não convencional para interromper a imediaticidade do senso comum motriz e a lógica do modelo esportivista tradicional. Paralelamente, o *estranhamento cognitivo* refere-se ao tensionamento na Zona de Desenvolvimento Iminente (VYGOTSKY, 2007) e à desestabilização das ações motoras automatizadas que impulsionam a reestruturação da atividade de estudo (LEONTIEV, 1978; SAVIANI, 2011). Ao constatar a insuficiência do seu repertório espontâneo frente aos desafios do Floorball, o estudante é mobilizado, via mediação pedagógica, a superar a apreensão sincrética e avançar na apropriação consciente do conhecimento elaborado.

necessário para que a mediação pedagógica possibilite aos estudantes ultrapassarem compreensões imediatas e avancem na apropriação de novos conhecimentos.

Parte-se do pressuposto de que a organização do ensino do Floorball, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, pode criar condições favoráveis para que os estudantes ampliem suas formas de compreender os esportes de invasão, apropriando-se progressivamente de conhecimentos relacionados à lógica do jogo, às regras, aos fundamentos técnicos e táticos e às dimensões axiológicas da prática esportiva.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa desloca o olhar de uma suposta formação de valores morais abstratos para concentrar-se na função precípua da escola: a transmissão e a apropriação do conhecimento sistematizado. Ao eleger o Floorball como unidade temática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, busca-se materializar a premissa de que a educação escolar deve garantir o acesso ao patrimônio cultural produzido historicamente pela humanidade, permitindo que o estudante avance para formas mais elaboradas de compreensão da realidade.

Sob a égide da Pedagogia Histórico-Crítica, o ensino dessa modalidade não se justifica pelo entretenimento ou pelo simples ativismo motor, mas como instrumento de mediação para a apropriação dos conhecimentos da cultura corporal. Conforme assevera Saviani (2011, p. 13), o trabalho educativo consiste na “produção, em cada indivíduo singular, da humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Assim, a introdução de um conteúdo não hegemônico visa promover o estranhamento necessário para que, por meio da instrumentalização e da catarse, o estudante se aproprie da Cultura Corporal como ferramenta para compreender de forma mais consciente sua própria prática social (Lavoura; Marsiglia, 2015).

A investigação foi realizada em uma escola de ensino integral da rede municipal de Capivari, interior do estado de São Paulo, com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. O contexto local, marcado por uma economia mista e por uma comunidade composta majoritariamente pela classe trabalhadora, reforça a importância de uma Educação Física comprometida com a socialização dos conhecimentos da cultura corporal e com a formação humana dos estudantes.

Assim, ao investigar a organização do ensino do Floorball nos anos iniciais do Ensino Fundamental, esta pesquisa busca compreender não apenas a aprendizagem

de uma modalidade esportiva específica, mas os processos de apropriação dos conhecimentos da cultura corporal produzidos ao longo da intervenção pedagógica. O interesse central não reside na avaliação do desempenho esportivo dos estudantes, mas na análise dos movimentos de compreensão, participação e mobilização dos conhecimentos construídos durante o processo educativo.

A delimitação do *Floorball* como conteúdo mediador desta investigação responde a critérios de ordem epistemológica, pedagógica e histórico-pessoal.

Durante o planejamento da pesquisa, buscava-se uma modalidade pertencente à categoria dos esportes de invasão que extrapolasse a hegemonia das práticas tradicionais. A intenção era selecionar um conhecimento que ampliasse o repertório motor e cultural dos estudantes e que, simultaneamente, promovesse uma ruptura com a lógica esportivista tradicional. A busca por modalidades com implementos de taco levou inicialmente ao interesse pelo hóquei, impulsionado também por uma reflexão sobre a trajetória pessoal e afetiva do professor-pesquisador, cujas memórias de infância resgataram o interesse cultural pelo manuseio de implementos em brincadeiras e jogos populares e de rua (como o jogo de *Taco/Bets* e brincadeiras de rebatida e de empurrar rodinha).

Contudo, a definição do *Floorball* consolidou-se em junho de 2025, a partir da participação de um minicurso ministrado pelo Instituto Brasileiro de Floorball na XIV edição do Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana (XX Simpósio Paulista de Educação Física), na Unesp de Rio Claro. A vivência prática e o aprofundamento teórico nesse evento evidenciaram o imenso potencial da modalidade. Sequencialmente, participei de cursos de formação continuada, integrei um grupo de prática da modalidade e ministrei uma oficina pedagógica para os professores da rede municipal de Capivari/SP, momento em que abordamos o Floorball, confeccionamos os tacos com materiais alternativos, discutimos regras e vivenciamos o jogo. Tais experiências ratificaram a viabilidade e o elevado potencial formativo da modalidade para esta pesquisa.

Do ponto de vista pedagógico e teórico, a opção pelo *Floorball* fundamenta-se nos seguintes aspectos:

- Desestabilização do repertório viciado e desvelamento das desigualdades: por se tratar de um conteúdo inédito para a totalidade da turma do 5º ano, a modalidade desestabiliza temporariamente o repertório técnico-tático viciado,

comumente monopolizado pelas práticas tradicionais de outros esportes de invasão, como o futsal e o basquete. Esse estranhamento diminui a hegemonia imediata dos mais habilidosos e desperta a curiosidade coletiva. Contudo, cumpre destacar que a inserção de um novo esporte não apaga, por si só, as desigualdades históricas de aprendizagem ou as condicionantes sociais e corporais dos estudantes.

- Acessibilidade e realidade da escola pública: trata-se de um jogo dinâmico, seguro e de baixo contato físico. Além disso, a possibilidade de confecção dos materiais com recursos alternativos demonstra a viabilidade de praticar uma Educação Física de qualidade e com rigor científico sem a dependência de grandes orçamentos.
- Salto qualitativo no aprendizado (da síncrese à síntese): a novidade da modalidade exige que os estudantes dialoguem, analisem as regras, elaborem estratégias táticas e vivenciem a ética do jogo (fair play). O Floorball deixa de ser um mero jogo recreativo e converte-se em oportunidade para o estudante superar a visão sincrética inicial e alcançar uma compreensão consciente e crítica do esporte.
- Mediação intencional e planejada do professor: o estranhamento gerado pelo Floorball atua como uma brecha pedagógica: ele atenua a centralidade do domínio motor imediato da bola, mas exige uma mediação intencional e planejada do professor. É essa intervenção docente orientada que impede que as antigas dinâmicas de exclusão se reestruturem no novo jogo, garantindo que o acesso e a apropriação desse patrimônio da cultura corporal sejam efetivamente democratizados.

1.1 Objetivo Geral

Analisar as contribuições da organização do ensino do Floorball, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, articulada à Teoria da Atividade e ao Trato com o Conhecimento, para a apropriação dos conhecimentos relacionados aos esportes de invasão por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Capivari-SP.

1.2 Objetivos Específicos

a) Sistematizar uma unidade didática para o ensino do Floorball, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica e no Trato com o Conhecimento, contemplando conteúdos relacionados às dimensões técnica, tática, histórica e axiológica da modalidade;

b) Implementar a intervenção pedagógica com estudantes do 5º ano, analisando os movimentos de passagem de compreensões sincréticas para formas relativamente mais elaboradas de compreensão dos esportes de invasão, produzidos a partir da mediação docente e do estranhamento gerado pela modalidade Floorball;

c) Elaborar um Caderno Pedagógico como produto educacional, sistematizando as orientações metodológicas e as atividades desenvolvidas durante a intervenção, de modo a subsidiar a prática docente em Educação Física Escolar na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

2 RECURSO EDUCACIONAL

No âmbito do Mestrado Profissional em Educação Física, a construção de um produto educacional configura-se como um dos pilares da formação, tendo em vista a perspectiva da concretização e a materialização da unidade teórica à prática. Segundo Albuquerque, Del Masso e Fujihara (2021), essa produção constitui um avanço significativo, pois oferece aos docentes recursos capazes de orientar a intervenção pedagógica de forma fundamentada, gerando impactos diretos no contexto escolar.

Nessa perspectiva, compreende-se a importância de se construir um produto educacional que possa apresentar proposta(s) para a Educação Física escolar no Ensino Fundamental, a partir dos resultados da pesquisa desenvolvida, e dessa forma, contribuir para a qualificação da educação. A partir dessa pesquisa, foi elaborado um Caderno Pedagógico, que apresentará uma possibilidade de ensino do esporte de invasão Floorball, fundamentado nas teorias da Pedagogia Histórico-Crítica e nos princípios para o trato com o conhecimento, conforme proposto pelo Coletivo de Autores (2012), assumindo a cientificidade, a historicidade e a relevância social como eixos norteadores. Ao tratar o Floorball como conhecimento sistematizado, o produto busca superar o ensino meramente técnico, inserindo-o na dinâmica da cultura corporal como uma produção histórico-social da humanidade, organizando as ações de ensino de modo a transformar a necessidade de movimento do aluno em atividade de estudo consciente.

A organização deste conteúdo está pautada na lógica dos ciclos de escolarização, situando-se especificamente no 2º Ciclo (4º e 5º anos). Neste estágio, a proposta foca na ampliação do conhecimento, permitindo que o aluno avance da percepção sincrética para uma compreensão mais analítica do esporte. O Floorball, como esporte de invasão, é apresentado para que os estudantes desenvolvam a capacidade de observação, análise e síntese das regras, técnicas e táticas, articulando-as com a realidade social e a cooperação coletiva.

Esse caderno pedagógico não é um manual prescritivo “do que fazer”, mas apresenta-se como uma proposta pedagógica crítica, flexível e contextualizada. O material busca instrumentalizar o professor para que ele possa organizar seu trabalho educativo compreendendo a atividade docente como mediação essencial no seio da prática social global (Saviani, 2009). Destaca-se, neste sentido, que a sequência pedagógica do Caderno Pedagógico está pautada no método dialético da Pedagogia

Histórico-Crítica, o qual é organizado a partir dos cinco momentos não lineares e que se articulam entre si: Prática Social Ponto de Partida, problematização, instrumentalização, catarse e Prática Social Ponto de Chegada, cujo objetivo central é a formação omnilateral do ser humano e sua emancipação[3] social.

No âmbito das aulas de Educação Física, essa perspectiva implica superar a vivência espontânea das atividades da cultura corporal, promovendo a mediação intencional e reflexiva do conhecimento. Assim, o conteúdo do esporte Floorball é apresentado como possibilidade pedagógica de ensino e aprendizagem que, articulada aos planejamentos fundamentados na perspectiva teórico-metodológica, contribui para o processo de humanização e para a ressignificação da prática pedagógica na escola. A organização do ensino do Floorball, nesta pesquisa, é compreendida como uma atividade mediadora que visa transformar a estrutura do pensamento e da consciência do estudante, convertendo o conhecimento científico em patrimônio interno do sujeito.

[3] Semanticamente, o termo *emancipação* deriva do latim (*emancipatio*), refere-se a libertação legal da tutela ou domínio de outrem — e designa o processo histórico e autônomo pelo qual sujeitos e grupos sociais libertam-se de estruturas de dominação, alienação e exploração. No escopo da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), pautada no materialismo histórico-dialético, a emancipação não é tratada como um ato individual ou idealista, mas como a apreensão do conhecimento clássico e sistematizado pela classe trabalhadora para a superação da alienação e o desvelamento das contradições materiais da sociedade (Saviani, 2011). No contexto educacional, o processo emancipatório efetiva-se na transição da consciência sincrética (empírica e fragmentada) para a consciência sintética e filosófica, permitindo que os estudantes se apropriem da cultura corporal como sujeitos ativos de sua práxis social.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Para o desenvolvimento deste projeto, a fundamentação teórica assumida está ancorada nas proposições da Pedagogia Histórico-Crítica, uma perspectiva pedagógica genuinamente brasileira e que teve sua elaboração iniciada há mais de quarenta anos pelo professor Dermeval Saviani. Trata-se de uma concepção pedagógica revolucionária, crítica e contra hegemônica, pois é inspirada nas teses centrais do materialismo histórico-dialético de Karl Marx e Engels. Sendo assim, concentra-se na superação da divisão social de classes, tendo o trabalho educativo como uma importante contribuição (Saviani, 2012).

Com intuito de responder aos objetivos propostos e refletir sobre as questões elencadas no problema de pesquisa, este texto será sistematizado contemplando a literatura pertinente ao desenvolvimento deste estudo, desse modo, inicialmente uma síntese da história da Educação Física faz-se necessário, uma vez que, para compreender o objeto é importante ir a sua raiz, destacando os aspectos políticos e sociais que foram e são determinantes para conjuntura da Educação Física atual.

Em seguida, a proposta é apresentar a base teórica deste projeto, ou seja, a Pedagogia Histórico-Crítica, com empenho de discorrer sobre os principais conceitos e orientações para o trabalho educativo. Ressalta-se, que nesse item, o intuito é explicitar os aspectos pedagógicos que subsidiarão a pesquisa tanto na fase empírica como no processo de análise dos resultados, nesse sentido, a sequência do texto será pautada nas contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para o ensino de Educação Física.

Acredita-se que a sistematização da elaboração que será realizada, inicialmente atende aos anseios deste projeto, entretanto, com base nos princípios do materialismo histórico-dialético, o processo é repleto de contradições, isso significa que ajustes poderão e deverão ser contemplados na sua história.

3.1 Síntese Histórica da Educação Física no Brasil

Este subcapítulo apresenta uma síntese histórica da Educação Física no Brasil, destacando as transformações políticas e sociais que influenciaram suas diferentes abordagens e práticas ao longo dos séculos XIX e XX, até chegar ao cenário contemporâneo.

A constituição da Educação Física escolar brasileira não ocorreu de forma linear ou neutra, mas se desenvolveu em íntima relação com os projetos políticos, econômicos e culturais de cada época. Como lembra Andrade (2020, p. 57), “é necessário analisar historicamente as ações do homem, e as transformações sociais nos diferentes momentos para entender e explicar uma presente situação”. Nesse sentido, para compreender a realidade atual dessa disciplina no contexto educacional brasileiro, torna-se fundamental analisar os aspectos históricos que atravessaram sua formação, as condições sociais que orientaram suas funções e os projetos pedagógicos que dela derivaram.

Dessa forma achamos importante desvelar o processo histórico de constituição da Educação Física no Brasil, mostrando como suas práticas pedagógicas foram, e continuam sendo, moldadas pelas contradições de uma sociedade de classes. Desde sua gênese, atrelada aos projetos higienistas e militaristas do século XIX, até sua instrumentalização pelo regime autoritário pós-1964 e as tentativas de superação crítica no período de redemocratização, a Educação Física reflete, em cada conjuntura, os interesses materiais e ideológicos das elites dominantes. Ao examinar criticamente essa trajetória histórica da Educação Física brasileira busca-se compreender como os fatores políticos e sociais influenciaram diretamente a forma como essa disciplina se desenvolveu e chegou ao cenário atual.

Para o Coletivo de Autores (1992), Educação Física escolar com suas práticas pedagógicas não surgem ao acaso, mas respondem às “necessidades sociais concretas”. Isso significa que a Educação Física, como parte dessas práticas pedagógicas e não sendo uma prática neutra ou universal, reflete os interesses e demandas das classes dominantes de cada época e contexto histórico. Por isso, ao longo do tempo, a Educação Física assumiu diferentes formas e significados, de acordo com as condições sociais que a produziram e que as produzem até hoje.

Dessa forma, é necessário analisar o processo histórico de constituição da Educação Física no Brasil para verificar as várias influências que ela sofreu. De acordo Soares (2007), a Educação Física no Brasil foi influenciada por paradigmas europeus do século XIX. Neste período a Europa estava presenciando a consolidação de uma nova ordem social – a sociedade capitalista, marcada pelo fortalecimento e auto expansão do modo de produção capitalista e da autovalorização do capital.

Este cenário, de consolidação do modo de produção capitalista promoveu transformações significativas no perfil da sociedade, marcada por uma divisão de classes e firmando a burguesia como classe dominante, consequentemente impondo novas formas de organização do trabalho e disciplinamento social. E segundo Soares (2007), para manter sua hegemonia, a burguesia passou a investir na “construção de um homem novo”, alguém capaz de se adequar à nova ordem política, econômica e social, e de reproduzir um modo de vida sob essas novas bases.

De acordo com Coletivos de Autores (1992), de um lado, estava a burguesia, minoria dominante da sociedade que controlava os meios de produção e concentrava a riqueza; do outro lado, a classe trabalhadora, composta pela maior parte da população, que não possuía bens produtivos, só dispunha de uma única “mercadoria” para sobreviver: sua força de trabalho. Essa força física, energia física, era vendida em troca de salário, era utilizada para gerar riqueza, que se acumulava nas mãos da burguesia. Enquanto os trabalhadores desgastavam seus corpos no processo produtivo, o que lhes restava era a exploração, a precariedade e a miséria, mesmo sendo eles os verdadeiros responsáveis pela produção da riqueza social.

Coletivo de Autores (1992, p. 51), destaca que:

> Como a riqueza produzida por essa nova sociedade “pertencia” a poucos, a miséria como seu avesso “pertencia” a muitos: exatamente àqueles que produziam a riqueza exaurindo as forças de seu próprio corpo. Isso mesmo: a força física, a energia física, transformava-se em força de trabalho e era vendida como uma mercadoria, pois era a única coisa que o trabalhador dispunha para oferecer no “mercado” dessa chamada “sociedade livre” (Coletivo de Autores, 1992, p. 51).

Assim, o corpo do trabalhador passou a ser visto como um instrumento de produção e uma “fonte de lucro” para o capital. Para cumprir essa nova função social, o corpo precisava ser disciplinado, controlado e também mantido saudável, de modo a garantir sua capacidade para o trabalho físico. Neste contexto, as autoridades estatais passaram a se preocupar com aspectos básicos de saúde, como cuidados físicos, que incluíam a formação de hábitos como tomar banho, escovar os dentes, lavar as mãos e também exercícios físicos que eram vistos exclusivamente como “fator higiênico”. Logo, cuidar do corpo passou a ser entendido como uma forma de cuidar da nova sociedade capitalista em formação, na qual a força física do trabalhador era essencial para o funcionamento da economia. Portanto, na sociedade do século XIX, os cuidados com o corpo se tornaram uma necessidade do próprio sistema (Coletivo de Autores, 1992).

Neste contexto, a escola se apresentou como o espaço apropriado para colocar em prática as mudanças exigidas pela nova ordem social, dadas as condições históricas daquele período. As práticas pedagógicas como a Educação Física, foram organizadas e assumiram funções que contribuíram para formar sujeitos adaptados às exigências do sistema capitalista.

Para o Coletivo de Autores (1992), os Métodos Ginásticos, que surgiu na Alemanha do século XIX, foram fundamentais para a incorporação dos exercícios físicos nos sistemas educacionais europeus. Tais métodos consistiam em séries sistemáticas de exercícios físicos, então denominados como ginástica ou Métodos Ginásticos. Conforme assinalam os autores, a ginástica ou educação física ganhou espaço dentro da escola entre os demais componentes curriculares e era vista como "importante instrumento de aprimoramento físico dos indivíduos" (Coletivo de Autores, 1992, p. 35) com objetivo fortalecê-los, torná-los saudáveis e aptos para contribuir com a nascente indústrias, com os exércitos, e consequentemente com a prosperidade da pátria. Na prática escolar, as aulas eram ministradas por instrutores físicos do exército com grande ênfase na aptidão física, na incorporação da disciplina, das normas e valores militares e no respeito hierárquico estabelecido.

Desse processo histórico, conforme análise do Coletivo de Autores (1992), emergiu a identidade pedagógica da Educação Física escolar, intimamente vinculada ao projeto de um indivíduo adaptado à nova ordem social (a ordem dominante): um novo homem, sujeito disciplinado, obediente, submisso, profundo respeitador da hierarquia social. E que em diferentes momentos, a Educação Física assumia a função de instrumento de preparação corporal para o trabalho e ou para a guerra. Além disso, também serviu como ferramenta para embutir e reforçar valores comportamentais e disciplinares, contribuindo para à manutenção da ordem social existente.

No Brasil, de acordo com Soares (2007), a Educação Física no Brasil foi subordinada a projetos educacionais que buscavam atender aos interesses da ordem dominante, tendo como referência modelos europeus que, no século XIX, passou a ser concebida com instrumento útil à lógica de moldar corpos e consciências segundo os ideais de produtividade, disciplina e controle social.

Soares (2007, p.5-6), em seu estudo sobre as origens europeias e brasileiras da Educação Física, destaca que:

> É nessa perspectiva que podemos entender a Educação Física como a disciplina necessária a ser viabilizada em todas as instâncias, de todas as

> formas, em todos os espaços onde poderia ser efetivada a construção deste homem novo: no campo, na fábrica, na família, na escola. A Educação Física será a própria expressão física da sociedade do capital. Ela encarna e expressa os gestos automatizados, disciplinados, e se faz protagonista de um corpo “saudável”; torna-se receita e remédio para curar os homens de sua letargia, indolência, preguiça, imoralidade, e, desse modo, passa a integrar o discurso médico, pedagógico...familiar (Soares,2007, p. 5).

Nesse contexto, o exercício físico e a ginástica foram instrumentalizados como ferramentas para o desenvolvimento nacional, elaborados por médicos preocupados com aspectos higienistas e eugenistas. Propaga-se, então, uma perspectiva que acreditava em recuperar e formar cidadãos com saúde física e mental e, com essas virtudes, buscava-se a “regeneração” da raça (Soares, 2007). Essa visão justificou a contratação de militares como instrutores de ginástica nas escolas, consolidando uma abordagem militarista com bases médico-higienistas, cujo objetivo era preparar fisicamente os indivíduos para a defesa da nação.

O Coletivo de Autores (1992) salienta que, neste contexto histórico, a Educação Física não havia desenvolvido uma fundamentação teórico-prática capaz de questionar esse paradigma ou de construir bases científicas que conferissem à Educação Física uma identidade pedagógica distinta da mera instrução física militar no âmbito escolar. E, de acordo com Castellani Filho (2006), isso só ocorreria tardiamente, com a criação da primeira escola civil de formação em Educação Física em 1939, através do Decreto-lei n. 1.212, de 17 de abril de 1939 (Brasil, 1939).

Aqui no Brasil, após a Segunda Guerra Mundial, coincidindo com o término do governo ditatorial de Getúlio Vargas (1937-1945), denominado do Estado Novo, surgem novas tendências de práticas da Educação Física no contexto escolar. Dentre essas práticas estão o Método da Educação Física Desportiva Generalizada, Método Natural, entre outras (Castellani Filho, 2006).

Segundo o Coletivo de Autores (1992), neste período, o Método da Educação Física Desportiva Generalizada foi o que passou a receber maior atenção, firmando paulatinamente o esporte como elemento predominante da cultura corporal dentro da na Educação Física escolar.

Segundo Betti (1991), o chamado Método da Educação Física Desportiva Generalizada, adotado na Educação Física escolar, “não era e não é propriamente um método, mas uma série de procedimentos no sentido de atingir os objetivos decorrentes da concepção de esporte adotada” (Betti, 1991, p. 154). Essa abordagem prioriza o ensino do esporte de forma tecnicista por meio da repetição de gestos

técnicos e da aprendizagem dos fundamentos das modalidades esportivas. Esse ensino do esporte se apresentava como uma atividade com fim em si mesma, sendo direcionado exclusivamente para a experimentação (ato de jogar), sem nenhuma preocupação com a contextualização da prática com a realidade dos alunos.

É importante destacar que, nesse período, o esporte passou a exercer forte influência sobre o sistema escolar brasileiro. Segundo o Coletivo de Autores (1992), a Educação Física escolar tornou-se subordinada aos códigos e valores das instituições esportivas, sendo concebida como "esporte na escola", funcionando, assim, como uma extensão da lógica competitiva presente nos espaços formais do desporto de rendimento.

Essa influência se manifestava na valorização do desempenho físico, da competição, da comparação de resultados e da busca constante por recordes. O sucesso esportivo era diretamente associado à vitória, reforçando a lógica meritocrática e a exaltação do atleta que superava obstáculos para alcançar o pódio. Como resultado, a Educação Física passou a servir à hierarquização e à elitização social, promovendo o culto ao “atleta herói”, figura simbólica que representava os valores dominantes de disciplina, superação individual e nacionalismo.

Nesse contexto, as aulas de Educação Física foram direcionadas à seleção e especialização precoce de estudantes em determinadas modalidades esportivas, com o objetivo de formar equipes escolares que pudessem conquistar medalhas e reconhecimento institucional. Essa prática reduziu a Educação Física ao desporto de alto rendimento, esvaziando seu potencial formativo mais amplo, como o desenvolvimento da consciência crítica, da autonomia corporal e da vivência da cultura corporal de forma plural e inclusiva (Kunz, 1994; Soares, 1994).

A partir do golpe civil-militar de 1964, a ascensão dos militares ao poder instaurou no Brasil um regime autoritário que utilizou o esporte como ferramenta estratégica de propaganda política e ideológica. A proposta desse novo governo era projetar o país como uma potência em ascensão, com forte crescimento econômico e coesão social. Nesse cenário, o esporte de alto rendimento foi intensamente incentivado, sendo promovido como símbolo de progresso, desenvolvimento e unidade nacional no exterior, ao mesmo tempo em que servia para ocultar as profundas desigualdades sociais, os mecanismos de repressão e as crises internas enfrentadas pela população (Soares, 1994).

O governo militar apropriou-se do discurso esportivo para legitimar seus valores ideológicos, transformando o esporte em um poderoso instrumento de controle social. Disciplina, obediência, hierarquia e patriotismo, traços da estrutura militar, passaram a ser exaltados como virtudes associadas ao desempenho atlético. Dessa forma, o corpo foi mais uma vez reduzido à sua dimensão funcional: precisava ser forte, produtivo e submisso aos objetivos do Estado, reforçando o ideal de um sujeito útil à construção de uma nação tecnocrática, autoritária e competitiva (Soares, 1996).

No entanto, Castellani Filho (2006) destaca que, o esporte, sob essa lógica, foi convertido em ferramenta de alienação das massas, contribuindo para mascarar as contradições sociais da época. Os grandes eventos esportivos, sobretudo as grandes competições internacionais, serviam de vitrine para o regime, promovendo uma imagem positiva do país no exterior e utilizado como mecanismo de distração das massas, desviando a atenção das contradições internas, como a censura, a repressão, desigualdade e injustiça social que ocorriam no Brasil neste período.

Além disso, essa política esportiva, atrelada aos interesses do capitalismo dependente brasileiro, reforçava a ideologia do mérito individual, da competição e da superação pessoal, em consonância com o modelo de sociedade defendido pela elite dirigente e alinhado com os valores do imperialismo norte-americano. A difusão dessa visão contribuía para a consolidação de consensos em torno do modelo capitalista, limitando o potencial do esporte como espaço de questionamento e transformação social.

Na escola, durante períodos de regime autoritário, como a Ditadura Militar, a Educação Física sofreu forte influência desse projeto. As aulas passaram a ter como foco principal o treinamento de equipes esportivas, priorizando o desempenho competitivo. Esse modelo ficou conhecido como período esportivista da Educação Física escolar. As práticas pedagógicas, fundamentadas em uma abordagem tecnicista, limitavam-se quase exclusivamente ao ensino das modalidades esportivas convencionais: basquetebol, futebol, handebol e voleibol (Coletivo de Autores, 1992). Essa visão reducionista da Educação Física contribuiu para a reprodução de uma lógica excludente, que valorizava apenas o desempenho e o sucesso competitivo, em detrimento de uma formação crítica, reflexiva e inclusiva dos sujeitos.

Segundo o Coletivo de Autores (1992), a Educação Física historicamente esteve atrelada a projetos conservadores, servindo muitas vezes à manutenção da

ordem vigente. No contexto escolar, a Educação Física ao restringir a prática pedagógica à lógica do rendimento e à repetição técnica, esse modelo excluía alunos que não se enquadravam nos padrões de desempenho exigidos, esvaziando o potencial formativo da Educação Física e contribuindo para reforçar valores alinhados à ideologia dominante, desconsiderando as dimensões sociais, culturais e formativas do movimento humano.

Segundo Kunz (1994), essa perspectiva impedia a Educação Física de cumprir seu papel educativo mais amplo, pois negava ao aluno a condição de sujeito histórico e social. Ao invés de promover a criticidade e a autonomia, reproduzia uma lógica de exclusão e adaptação à norma, em consonância com os valores do regime autoritário e com o modelo de sociedade capitalista em consolidação no Brasil naquele período.

Nas décadas de 1970 e 1980, o Brasil vivenciou um processo gradual de transição do regime militar para a redemocratização, o que impactou significativamente o campo educacional. Nesse contexto, o sistema de ensino refletia as tensões e contradições de um país em transformação: de um modelo autoritário, centralizador e excludente para uma proposta ainda incipiente de democratização, marcada pela busca de maior participação social e valorização da escola pública como instrumento de inclusão e cidadania (Saviani, 2009).

A educação brasileira, nesse período, foi atravessada por movimentos sociais, pressões de setores progressistas e por reivindicações populares que denunciavam a desigualdade de acesso, a baixa qualidade do ensino e o autoritarismo presente nas práticas pedagógicas herdadas da ditadura. Como destaca Saviani (2009), a redemocratização não significou, de imediato, uma ruptura com as políticas educacionais conservadoras, mas criou brechas para a emergência de propostas pedagógicas comprometidas com a transformação social.

De acordo com Coletivo de Autores (1992), é nesse cenário de abertura política e efervescência crítica que surgem os chamados “movimentos renovadores” da Educação Física, que ganharam força especialmente nas décadas de 70 e 80. Esses movimentos renovadores ou Movimento Renovador colocaram em questão o modelo biologicista, esportivista e tecnicista dominante até então, criticando sua vinculação com os valores autoritários e sua limitação à performance e ao rendimento. Conforme aponta Bracht (1992), tratava-se de uma tentativa de romper com a lógica da

reprodução, buscando construir uma Educação Física voltada à formação crítica dos sujeitos e à valorização da cultura corporal como prática social.

Essas correntes renovadoras, entre elas a psicomotricidade, a abordagem desenvolvimentista, a crítico-superadora, entre outras, passaram a defender uma Educação Física mais humanizada, democrática e integrada ao projeto pedagógico da escola. Segundo o Coletivo de Autores (1992), a crítica central desses movimentos residia no reconhecimento de que o ensino da Educação Física não poderia se restringir ao treinamento físico ou esportivo.

É importante ressaltar que nesse Movimento Renovador da Educação Física Brasileira surgem diferentes abordagens pedagógicas comprometidas com a transformação da Educação Física escolar. De acordo com Bracht (1999), enquanto algumas dessas abordagens mantinham vínculos com a lógica da adaptação ao sistema, outras procuraram enfrentá-la, problematizando as relações sociais e propondo uma prática pedagógica comprometida com a transformação da realidade.

Nesse sentido, Saviani (2012) propõe uma classificação que contribui para a compreensão das diferentes correntes pedagógicas. Segundo o autor, é possível distinguir entre teorias “não críticas”, que têm como finalidade a adaptação dos sujeitos à ordem social vigente, e teorias “críticas”, que buscam explicitar e enfrentar as contradições estruturais da sociedade capitalista, com o objetivo de superá-las e de contribuir para a emancipação humana. Essa distinção também se aplica às abordagens da Educação Física, permitindo identificar aquelas que reproduzem os valores do sistema e as que se comprometem com sua transformação, buscando a superação das desigualdades e a emancipação humana.

Embora esta dissertação não tenha como objetivo aprofundar a análise comparativa dessas abordagens, considera-se relevante apresentar, ainda que de forma breve, algumas das principais propostas que compuseram o chamado Movimento Renovador da Educação Física, por sua importância na construção de uma prática pedagógica mais reflexiva, democrática e comprometida com os direitos sociais.

De maneira breve discorreremos sobre as abordagens que mais se evidenciaram na época, sendo elas conhecidas como Desenvolvimentista, Construtivista, Sistêmica, Crítico-Emancipatória e a Crítico-Superadora, (Tani *et al.*,1988; Freire, 1989; Betti, 1991; Kunz, 1991; Soares *et al*, 1992).

3.1.1 A abordagem Desenvolvimentista

A abordagem desenvolvimentista foi uma das primeiras proposições do chamado Movimento Renovador da Educação Física brasileira, consolidando-se especialmente nas décadas de 1980 e 1990. Teve como principais representantes os professores Go Tani e Edilson de Jesus Manoel, da Universidade de São Paulo (USP), e Ruy Jornada Krebs, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A proposta é fortemente influenciada pelos estudos da psicomotricidade, centrando-se na relação entre crescimento, desenvolvimento motor e aprendizagem (Tani et al., 1988).

Os autores defendem que o ensino da Educação Física deve respeitar as fases do desenvolvimento da criança: inicial, elementar e maduro, e propor atividades motoras adequadas a cada estágio. O foco está na criação de condições pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento progressivo de habilidades motoras fundamentais, com vistas à ampliação do repertório motor dos alunos. Nesse sentido, entende-se que a motricidade não é apenas uma manifestação biológica, mas uma competência que pode e deve ser desenvolvida sistematicamente ao longo da vida escolar.

Embora os defensores dessa abordagem reconheçam que outras aprendizagens (cognitivas, sociais e afetivas) possam emergir das vivências corporais, o eixo central da proposta permanece ancorado no desenvolvimento motor. A ênfase dessa abordagem é quase exclusiva no aspecto biológico do movimento humano, o que gerou ressalvas por parte da perspectiva crítica da Educação Física. Segundo Bracht (1999), a abordagem desenvolvimentista, ao privilegiar a dimensão funcional do corpo e da motricidade, reproduz uma lógica adaptativa, desconsiderando as mediações sociais, históricas e ideológicas que atravessam as práticas corporais. Nela o corpo é compreendido de forma fragmentada, e não como expressão de um sujeito histórico e socialmente situado.

Portanto, ela não rompe com a lógica dominante da escola tecnicista e biologicista.

3.1.2 Abordagem Construtivista

A abordagem construtivista na Educação Física foi proposta por João Batista Freire a partir dos pressupostos teóricos de Jean Piaget, centrando-se na ideia de que o aluno é sujeito ativo na construção do conhecimento. Nesse modelo, o movimento é compreendido como uma forma de linguagem expressiva, articulada ao

desenvolvimento do pensamento e da consciência, e não apenas como resposta motora a estímulos externos. A prática corporal torna-se, assim, um meio por meio do qual o aluno aprende a ser, a brincar, a criar e a construir significados sobre si e sobre o mundo (Freire, 1989).

O professor, nesse contexto, assume o papel de mediador do processo de aprendizagem, estimulando a autonomia intelectual e a reflexão do educando sobre suas experiências corporais. A aprendizagem é concebida como um processo contínuo de assimilação, acomodação e equilibração, segundo os estágios de desenvolvimento do pensamento propostos por Piaget (Freire, 1989). Com isso, a Educação Física passa a incorporar elementos da psicologia do desenvolvimento, propondo um ensino centrado no aluno e nas suas necessidades de aprendizagem.

Ainda que represente um avanço em relação às abordagens mecanicistas e tecnicistas, ao valorizar o aluno como sujeito e ao propor um ensino mais reflexivo, a abordagem construtivista não se articula com uma perspectiva crítica da educação. Como observa Bracht (1999, p. 79), “as propostas abordadas até aqui têm em comum o fato de não se vincularem a uma teoria crítica da educação, no sentido de fazer da crítica do papel da educação na sociedade capitalista uma categoria central”. Ou seja, embora o construtivismo promova uma renovação didático-metodológica, ele não questiona as contradições sociais, econômicas e ideológicas que atravessam a escola e a prática pedagógica.

Nesse sentido, é possível afirmar que a proposta construtivista, foca na dimensão psicológica do sujeito, naturalizando as relações sociais e ignorando a historicidade das práticas corporais, não promovendo uma leitura crítica das estruturas sociais que condicionam a vida escolar e o currículo. Conforme aponta Saviani (2012), uma teoria pedagógica que não considera as mediações entre educação e sociedade corre o risco de reforçar os mecanismos de reprodução da ordem vigente, ainda que não seja essa sua intenção.

Portanto, embora a abordagem construtivista tenha contribuído para a valorização da subjetividade do aluno e para a compreensão do movimento como forma de expressão e conhecimento, seus limites se evidenciam pela ausência de uma crítica às relações de classe, à lógica do capital e ao papel ideológico da escola na reprodução das desigualdades. Assim como no caso da abordagem

desenvolvimentista, sua contribuição é parcial e, por vezes, funcional à manutenção da ordem social vigente.

3.1.3 Abordagem Sistêmica

A abordagem sistêmica, formulada por Betti (1991), surge como uma tentativa de superação das concepções reducionistas da Educação Física que restringem o ensino ao mero desenvolvimento motor. Essa proposta amplia o entendimento do sujeito e da prática corporal ao integrar dimensões afetivas, sociais e culturais, tratando o movimento humano como um fenômeno multifacetado, inserido na totalidade da vida social.

Segundo Betti (1991), o conteúdo da Educação Física escolar deve ser abordado a partir de um referencial que considere o ser humano de forma integral, reconhecendo que práticas como jogos, danças, esportes, ginásticas e lutas são expressões da cultura corporal, carregadas de sentidos, valores e significados. Assim, a abordagem sistêmica propõe que tais manifestações sejam tratadas como objetos de conhecimento, a serem ensinados de maneira contextualizada e reflexiva.

Um dos pilares fundamentais dessa concepção é a inclusão, o que implica garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, possam participar das aulas de forma ativa e prazerosa. Isso demanda do professor uma postura pedagógica sensível à diversidade humana, com atividades planejadas que respeitem os ritmos e as necessidades de cada educando, rompendo com práticas excludentes historicamente naturalizadas no campo da Educação Física (Betti, 1991).

Apesar desses avanços importantes, sobretudo no que se refere à democratização do acesso ao conhecimento e à valorização da pluralidade cultural, a abordagem sistêmica ainda apresenta limites no campo da crítica social. Embora reconheça a influência das relações sociais sobre o processo educativo, essa proposta não explicita um projeto pedagógico comprometido com a superação da ordem social vigente, o que a mantém, de certo modo, vinculada a uma lógica adaptativa.

Nesse sentido, Bracht (1999) observa que, ao não assumir como central a crítica ao papel da educação na reprodução das desigualdades sociais, determinadas abordagens que se pretendem inovadoras ou inclusivas acabam por reproduzir os fundamentos da sociedade capitalista, mesmo quando promovem certa abertura pedagógica. A ausência de uma análise mais profunda das contradições de classe e

das estruturas de dominação impede que a proposta avance em direção a uma perspectiva emancipatória.

Por isso, ainda que a abordagem sistêmica represente um avanço frente às práticas tradicionalistas, ela permanece limitada no que diz respeito à transformação crítica da realidade social, não enfrentando de modo direto as mediações entre educação, ideologia e projeto societário. Como alerta Saviani (2012), sem um compromisso teórico e político com a emancipação humana, as propostas pedagógicas tendem a se acomodar à ordem estabelecida, mesmo quando defendem uma educação mais participativa e integradora.

3.1.4 Abordagem Crítico-Emancipatória

A abordagem crítico-emancipatória, formulada por Elenor Kunz a partir da década de 1990, representa uma proposta pedagógica crítica que busca superar a visão instrumental do corpo, historicamente consolidada nas práticas da Educação Física escolar. Inicialmente influenciada pelo pensamento de Paulo Freire, e posteriormente pelas contribuições da Escola de Frankfurt, essa abordagem compreende o movimento humano como uma forma de linguagem expressiva e simbólica, capaz de mediar a relação crítica do sujeito com o mundo social (Kunz, 1991).

Para Kunz, o movimento corporal não deve ser reduzido à sua dimensão técnico-biológica, mas entendido como ato de comunicação, forma de expressão da subjetividade e possibilidade de construção de significados. A prática pedagógica, nesse sentido, assume o papel de favorecer a autonomia crítica, possibilitando que o aluno se reconheça como sujeito histórico e se posicione frente aos condicionantes sociais que moldam o corpo e suas manifestações (Kunz, 1994).

Essa abordagem valoriza o processo educativo como experiência reflexiva e dialógica, na qual o educando é incentivado a interpretar criticamente as práticas corporais em sua inserção social e cultural. O objetivo central é a emancipação humana, compreendida como superação da alienação e desenvolvimento de uma consciência crítica capaz de intervir na realidade.

No entanto, embora constitua um avanço importante no campo das abordagens críticas, a proposta de Kunz não se ancora explicitamente no materialismo histórico-dialético, nem problematiza de forma direta as relações de classe e os mecanismos de reprodução da ordem capitalista. Como já advertia Bracht

(1999), parte das abordagens críticas formuladas no período renovador da Educação Física limita-se a uma crítica cultural ou pedagógica, sem avançar na confrontação das contradições estruturais do modo de produção capitalista.

Essa limitação também é destacada por Saviani (2012), ao afirmar que propostas que não estabelecem uma fundamentação teórica clara na luta de classes tendem a se dispersar em análises fragmentadas, esvaziando o potencial transformador da educação. Assim, apesar de seu valor inovador ao romper com o tecnicismo, a abordagem crítico-emancipatória ainda necessita de maior densidade política e alinhamento com um projeto educativo que aponte para a transformação social radical.

3.1.5 Abordagem Crítico-Superadora

A abordagem crítico-superadora, sistematizada por Soares *et al.* (1992), representa o ponto culminante das proposições pedagógicas críticas no interior do movimento renovador da Educação Física brasileira. Fundamentada nos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, essa abordagem concebe a Educação Física como uma prática social que deve contribuir para a formação omnilateral dos sujeitos, ou seja, o desenvolvimento pleno e integral do ser humano em suas múltiplas dimensões: física, cognitiva, afetiva, ética e política.

Nesse sentido, as manifestações da cultura corporal, como o jogo, o esporte, a ginástica, a dança e as lutas, são tratadas como conteúdos escolares carregados de historicidade, contradições e significados sociais. O trabalho pedagógico, portanto, não se limita à mera reprodução de técnicas ou habilidades motoras, mas visa possibilitar ao educando a leitura crítica da realidade por meio do movimento, promovendo sua emancipação social (Soares *et al.*, 1992).

Para os autores, a Educação Física deve assumir um papel ativo na construção de valores como justiça social, solidariedade, liberdade e cooperação. Essa prática educativa deve estar articulada com a realidade concreta dos alunos, estimulando sua reflexão crítica sobre as condições sociais em que vivem e incentivando a transformação dessas condições.

A influência da Pedagogia Histórico-Crítica, especialmente nas formulações de Dermeval Saviani, é evidente ao se defender uma prática pedagógica que compreende a educação como mediação no interior da prática social. Para Saviani (2011), a escola e seus conteúdos não são neutros, e o ensino só cumpre sua função

emancipadora quando está vinculado à compreensão das contradições sociais e ao compromisso com sua superação.

Dessa forma, a abordagem crítico-superadora se distingue das demais por sua intencionalidade política e seu enraizamento teórico no materialismo histórico-dialético, recusando a neutralidade pedagógica e a adaptação acrítica à ordem vigente. Ao conceber a Educação Física como um espaço privilegiado de formação de sujeitos históricos, críticos e socialmente comprometidos, ela reafirma o papel da escola como instrumento de transformação e não de conservação social (Saviani, 2013; Soares *et al.*, 1992).

Outras propostas surgiram nesse e após esse período considerado renovador e, embora tenham ocorrido avanços teóricos na Educação Física brasileira, ainda estamos assentados no paradigma da aptidão, no dualismo e, sobretudo na ausência ou no enfraquecimento dos conteúdos escolares.

Embora a abordagem Crítico-Superadora tenha lançado as bases, sua efetivação no chão da quadra exige uma compreensão de como o aluno se apropria do objeto 'esporte', o que nos leva aos marcos legais e à necessidade de uma pedagogia que trata o conhecimento de forma intencional.

3.2 Marcos legais: LDB/96, PCNS e BNCC

Para iniciar este tópico apresenta-se breve panorama histórico dos principais marcos legais que estruturam a educação brasileira. Com o término do regime autoritário em 1985 e a promulgação da Constituição Federal de 1988, inaugurou-se uma nova fase da educação brasileira. A partir da Constituição de 1988, assegurou em seu Artigo 205, a educação como direito de todos e dever do Estado e da Família, consolidando-a como um bem público e social. Além disso, o Artigo 210 introduziu a preocupação com o currículo ao preconizar a fixação de conteúdos mínimos na educação básica, com o objetivo de garantir uma formação comum a todos os estudantes.

Esse princípio foi reafirmado em 1996, quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) a qual define a União responsável por definir, em colaboração com os estados, Distrito Federal e municípios, as competências e diretrizes para educação básica.

Ao que se refere a elaboração e a aprovação da LDB nº 9.394/1996, Galvão; Lavoura; Martins (2019) observam que o projeto original da LDB, que foi amplamente

discutido durante quase uma década e que trazia princípios voltados à consolidação de uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade, foi substituído, nos momentos finais de tramitação, por uma proposta alinhada aos interesses neoliberais. Essa versão aprovada representou, segundo os autores, a vitória de um modelo educacional que atendeu prioritariamente às demandas do empresariado da educação, refletindo concepções teórico-pedagógicas da classe dominante e suas expressões didáticas.

No campo da Educação Física escolar, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados no final da década de 1990, e, posteriormente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, representaram importantes marcos regulatórios. Esses documentos consolidaram a compreensão de que o trabalho pedagógico com as práticas corporais, como jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas, contribui de forma decisiva para o desenvolvimento humano em sua totalidade, ampliando as possibilidades de expressão, convivência e reflexão crítica sobre o corpo e o movimento na sociedade.

No entanto, ainda que tragam avanços legais e discursivos, esses marcos curriculares não estão isentos de contradições. É importante compreendê-los dentro do contexto histórico e político de sua formulação, marcado pela hegemonia das ideias neoliberais e pós-modernas, especialmente a partir dos anos 1990. Sob uma aparente linguagem democrática e inclusiva, os PCNs e a BNCC operam sob a lógica das competências, habilidades e resultados, elementos centrais da racionalidade empresarial aplicada à educação.

Esse modelo, inspirado em políticas educacionais globais, visa formar sujeitos adaptáveis, produtivos e consumistas, moldando a escola conforme as necessidades do mercado de trabalho. Trata-se de uma perspectiva que valoriza a performance individual, a flexibilização das relações laborais e a naturalização das desigualdades sociais. Como destaca Frigotto (2017), a lógica da BNCC “não visa à formação humana integral, mas à formação de sujeitos flexíveis às exigências do capital”.

Além disso, a implementação desses documentos tem se traduzido, muitas vezes, em padronização curricular, privatização de materiais didáticos e enfraquecimento da autonomia docente, colocando o professor sob uma lógica de controle e produtividade. Essa estrutura pode gerar o que chamamos de alienação

pedagógica, isto é, um distanciamento entre o educador e o sentido social de seu trabalho.

Diante desse cenário, é fundamental manter uma postura crítica, reflexiva e coletiva frente às normativas educacionais. A simples presença da Educação Física nos currículos não garante, por si só, uma prática pedagógica crítica e transformadora. É necessário disputar o conteúdo, o sentido e os objetivos da disciplina na escola. Como nos adverte Saviani (2008, p. 73), “a educação tanto pode reproduzir quanto transformar a sociedade, dependendo do projeto político-pedagógico que orienta a prática educativa”.

A crítica marxista à educação escolar ajuda a entender que nenhum documento curricular é neutro. Toda política educacional expressa uma concepção de sociedade e de ser humano. Portanto, a luta por uma Educação Física Escolar verdadeiramente comprometida com a emancipação dos sujeitos e com a transformação social exige engajamento político, organização coletiva e clareza teórica.

Assim, reconhece-se que a LDB/96, os PCNs e a BNCC são, sim, marcos importantes da política educacional brasileira. Porém, suas limitações ideológicas, baseadas nos princípios do capitalismo, do neoliberalismo e do pós-modernismo, impõem desafios significativos àqueles que defendem uma Educação Física crítica, dialógica e voltada à formação omnilateral do ser humano.

3.3 Educação Física nos anos iniciais: entre a BNCC e a realidade local

Historicamente, a Educação Física no Brasil vivenciou um longo processo de legitimação pedagógica, evoluindo de práticas estritamente esportivistas, tecnicistas e recreativas para a busca de uma inserção propriamente educativa. Um marco decisivo nessa trajetória foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), que, em seu artigo 26, § 3º, consolidou a disciplina como componente curricular obrigatório da Educação Básica, integrado à proposta pedagógica da escola (Brasil, 1996).

Esta mudança institucional exigiu que o professor reinventasse sua prática, assumindo a responsabilidade de superar a "caricatura de ser uma simples hora de lazer ou mera oportunidade de fazer atividade física" (Darido, 2003, p. 30), passando a tematizar a Cultura Corporal. Na sequência da LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) buscaram aprofundar essa perspectiva, enfatizando que o

aluno deve aprender, para além das técnicas de execução, a discutir regras, apreciar criticamente as práticas e analisá-las esteticamente e eticamente (Brasil, 1997).

Todavia, embora os PCNs tenham avançado ao propor o desenvolvimento da autonomia e da cooperação, é necessário observar que tais diretrizes ainda operavam sob uma lógica de competências transversais que nem sempre questionavam as raízes das desigualdades sociais. No cenário atual, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reafirma a Cultura Corporal como objeto de conhecimento, dividindo-a em seis unidades temáticas — entre elas os Esportes — e sugerindo oito dimensões do conhecimento (Brasil, 2017).

No cenário atual, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reafirma a Cultura Corporal como objeto de conhecimento, estruturando-a em unidades temáticas e dimensões do conhecimento que buscam, teoricamente, a autonomia do aluno. Contudo, para os propósitos desta pesquisa fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, a apropriação desses marcos não ocorre de forma acrítica. Como destaca a literatura, a BNCC muitas vezes reduz o ensino a competências funcionais voltadas à adaptação ao mercado, esvaziando o caráter social e transformador do conteúdo.

Essa lógica de padronização reflete diretamente na realidade da rede municipal de Capivari-SP. Atualmente, o município possui um currículo próprio em vias de promulgação que, no entanto, apresenta-se como uma cópia quase fidedigna da BNCC. Ao seguir estritamente a mesma estrutura e racionalidade do documento nacional, o currículo local acaba por importar também suas contradições e limitações ideológicas, reforçando uma perspectiva de ensino pautada no desempenho e na eficácia, em detrimento de uma formação humana integral e voltada à superação das desigualdades.

Diante desse cenário de reprodução normativa, o ensino do Floorball — inserido na unidade temática de "Esportes de Invasão" — surge como uma possibilidade de resistência pedagógica. Se o currículo oficial de Capivari tende a manter a lógica da adaptação, esta pesquisa propõe utilizar o Floorball para materializar o que Saviani define como a socialização do saber erudito. O objetivo é aproveitar o espaço legal da disciplina para imprimir um Trato com o Conhecimento que não se limite ao que está prescrito no "pacote" curricular, mas que utilize o esporte

como ferramenta para que o estudante do 5º ano desenvolva sua consciência crítica e sua autoria frente à cultura corporal.

3.4 Proposições pedagógicas críticas da educação no Brasil

Este capítulo apresenta a fundamentação que sustenta a ruptura com o modelo recreativo e funcional. Se o currículo municipal de Capivari, em sua conformidade com a BNCC, corre o risco de fragmentar o conhecimento em "habilidades" isoladas, as teorias críticas aqui expostas buscam a totalidade. Iniciamos com a Teoria Crítica, avançamos pela Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e seus fundamentos sobre o saber sistematizado, para evidenciar como essa perspectiva se aproxima da cultura corporal, favorecendo a construção de práticas educativas que não apenas informam, mas transformam a realidade social do estudante.

3.4.1 A Teoria Crítica

A crítica ao tecnicismo e às pedagogias reprodutivistas marcaram fortemente a educação brasileira nas décadas de 1960 e 1970, não ocorrendo de modo isolado, mas vinculada a um movimento teórico mais amplo, como o movimento da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, com autores como Horkheimer, Adorno, Marcuse e Habermas. Essa tradição buscou analisar as contradições sociais da modernidade capitalista, denunciando a racionalidade instrumental que reduz a educação a um mecanismo de adaptação e controle social.

Transposta para o campo educacional brasileiro, a influência da Teoria Crítica contribuiu para o surgimento de pedagogias críticas que procuraram romper com os limites das pedagogias liberais (tradicional, escolanovista, tecnicista). Entre essas propostas, destaca-se a Pedagogia Crítico-Social, formulada por José Carlos Libâneo (1990), que, embora não se filie diretamente à Pedagogia Histórico-Crítica, caminhava na mesma direção da pedagogia histórico-crítica, representando um avanço importante ao articular dois elementos centrais: o acesso ao conteúdo sistematizado e a vinculação desse conteúdo às práticas sociais concretas.

Na década de 1980, foram publicados obras relevantes para concepção crítica, dentre ela a "Democratização da Escola Pública de autoria do José Carlos Libâneo, A pedagogia crítico-social dos conteúdos" (Libâneo, 1984), onde critica o modelo tradicional de ensino e e atenta para a necessidade de tornar a escola pública acessível, eficaz e comprometida socialmente. Libâneo, destaca o papel do professor

como mediador do conhecimento que deve estimular o pensamento crítico e a participação ativa dos alunos, promovendo a equidade social. Na de 1990, Libâneo publica o livro “Didática" (Libâneo, 1990) que abordam a didática de forma crítica e social, defendendo uma escola pública voltada para classes sociais menos favorecidas, com o objetivo de desenvolver a consciência crítica dos alunos e prepará-los para a participação cidadã e para a vida produtiva.

Libâneo (2003, 2004 e 2015), fundamenta suas reflexões sobre a didática a partir dos pressupostos da psicologia histórico-cultural, destacando a relevância da escola na formação dos indivíduos e enfatizando o papel do professor neste processo. Para este autor, a escola deve assegurar ao aluno o direito de se apropriar do conhecimento produzido historicamente pela humanidade, mas essa transmissão não pode ser concebida como mera reprodução formalista. Para o autor, é necessário organizar os conteúdos de modo que tenham significação social para o educando, evitando tanto o espontaneísmo quanto o didatismo excessivo. Nesse sentido, sua proposta apresenta afinidades com a Pedagogia Histórico-Crítica, especialmente no esforço de garantir o acesso ao saber clássico sem reduzir a didática a uma receita prescritiva.

Segundo, Galvão, Lavoura e Martins (2019) apesar da Pedagogia Histórico-Crítica formulada por Demerval Saviani e a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos formulada por Libâneo, se inserirem no mesmo campo das pedagogias críticas existem entre elas importantes diferenças no tocante ao conceitos das concepções: primeiramente, a Pedagogia Histórico-Crítica diferencia-se da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos por assumir explicitamente o materialismo histórico-dialético não apenas como um método de ensino, mas como um fundamento ontológico e epistemológico que busca a superação das determinações de classe na educação; a Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos de Libâneo enfatiza a mediação didática e o sentido social dos conteúdos, Saviani aprofunda a análise das determinações de classe da educação e sistematiza um método pedagógico orientado à transformação social.

Em termos de concepções críticas, apesar das diferenças ambas proposições são de grande importância, contudo para o presente, iremos assumir os proposições da Pedagogia Histórico-Crítica, pois entende-se que ela pode ser compreendida como continuidade e, ao mesmo tempo, superação das formulações anteriores, situando-se

como pedagogia crítica contra-hegemônica, voltada à formação omnilateral e à emancipação humana.

Aqui é importante mencionar que formulação da Pedagogia Histórico-Crítica representou um marco significativo para a educação brasileira, consequentemente para a Educação Física, pois serviu de inspiração e base teórica para o desenvolvimento de diversas abordagens críticas, como a Abordagem Crítico-Superadora, que utiliza a mesma orientação filosófica-metodológica, adaptando os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica para a área específica da Educação Física, com o objetivo de sistematizar o conhecimento da cultura corporal e promover uma leitura crítica da realidade social para a emancipação dos estudantes.

Dando continuidade ao nosso percurso e em consonância com o objetivo deste estudo iremos apresentar na sequência, o tópico com uma síntese histórica da Pedagogia Histórico-Crítica, com o objetivo de aprofundar sua compreensão e evidenciar sua relevância.

3.4.2 Síntese histórica da Pedagogia Histórico-Crítica

A Pedagogia Histórico-Crítica constitui-se como uma teoria pedagógica contra-hegemônica, que se fundamenta no materialismo histórico-dialético como método de compreensão da realidade. Ela está claramente comprometida em garantir o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento sistematizado, buscando por meio do papel social da escola, garantir a socialização desses conhecimentos com vistas à emancipação e à superação da ordem social vigente (Saviani, 2007).

De acordo com Marsiglia (2011), a concepção da Pedagogia Histórico-Crítica começa a ser elaborada no final de 1970, em meio de um processo de redemocratização que o Brasil passava após vinte anos de ditadura militar. Este contexto possibilitou o desenvolvimento das ciências humanas e sociais no país, mas também revelou um cenário de profunda exclusão. Segundo Saviani (2007), observou-se naquele período um processo de marginalização na educação brasileira, com altos índices de analfabetismo e um alto índice de crianças sem acesso à escola. Tal marginalização afetava prioritariamente os filhos da classe trabalhadora e colocando-os à margem da sociedade no que se refere à escolarização, ao usufruto de bens culturais da humanidade, e tendo como consequência intensificação do processo de empobrecimento permanente (pauperização) da classe trabalhadora.

No âmbito educacional, as teorias pedagógicas hegemônicas da época refletiam essa situação de limitação e de apropriação privada dos bens culturais da humanidade, própria da característica estrutural do capitalismo (Andrade, 2024). Entre as várias teorias pedagógicas hegemônicas nesse período se destacam a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista, classificadas por Saviani (2007) de “teorias não-críticas”, por desconsiderar os condicionantes sociais da educação.

Com a abertura democrática e diante do processo de marginalização na educação brasileira surgiram teorias pedagógicas de tendências críticas que confrontavam esse modelo, dentre elas a Pedagogia Histórico-Crítica. Em um primeiro momento, ganharam forças no debate educacional brasileiro as teorias crítico-reprodutivistas, que postulavam a dependência da educação em relação à sociedade, concluindo que a função da escola seria apenas a reprodução da ordem inserida. Sobre esse momento, Saviani (2012, p. 12) destaca:

> [...] o clima cultural, político e pedagógico que se instaurou no contexto da crítica à política educacional e à pedagogia oficial do regime militar alimentada pelo que eu chamei de “teorias crítico-reprodutivistas” evoluindo-se para a busca de alternativas à orientação oficial, o que colocava a necessidade de elaborar uma teoria pedagógica que fosse crítica, mas não reprodutivista (Saviani, 2012, p. 12)

Teorias essas, que postulavam não ser possível compreender a educação senão a partir dos condicionantes sociais, existindo assim uma dependência da educação em relação à sociedade. Porém, ao desenvolverem sua análise chegam a conclusão que a função da educação consiste na reprodução da sociedade em que está inserida, por isso recebem a denominação segundo Saviani (2007), de “Teorias Crítico-Reprodutivistas”.

Esse debate contribuiu muito para uma reflexão acerca da função da escola como elemento de transformação social. Saviani (2011) atenta para o fato que não bastava as teorias pedagógicas críticas identificar e reproduzir os condicionantes sociais, como por exemplo a marginalidade, havia necessidade criar uma concepção pedagógica que levasse para além da reprodução.

Assim, a partir de 1979, a Pedagogia Histórico-Crítica ganhou visibilidade em termos de sistematização, consolidando-se como uma teoria pedagógica crítica, de base marxista e revolucionária, que segundo “busca compreender a questão educacional a partir dos condicionantes sociais” (Saviani, 2011).

Em 1984, a expressão cunhada por Saviani – Pedagogia Histórico-Crítica – se consolidou como uma proposta pedagógica que procura superar elementos da Escola Tradicional e da Escola Nova, buscando compreender a educação a partir seu "[...] desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica em que o compromisso é a transformação da sociedade e não sua manutenção" (Saviani, 2011, p. 80).

Ao comparar a Pedagogia Histórico-Crítica com as pedagogias tradicionais, observa-se haver uma clara distinção entre as perspectivas pedagógicas. Para Saviani (2011) as pedagogias tradicionais se organizam posicionando o professor como o centro e o protagonista do processo de ensino, e não apresentam características de consciências históricas e sociais da educação, reproduzindo apenas as determinações exercidas pela sociedade sobre a escola. Por outro, a Pedagogia Histórico-Crítica sistematiza e concebe as questões educacionais considerando as relações e contradições na sociedade, que para Saviani (2011, p. 79) "[...] trata-se agora de uma análise crítico-dialética e não crítico-mecanicista".

Dessa forma, a Pedagogia Histórico-Crítica se caracteriza como uma teoria pedagógica contra-hegemônica que busca compreender a educação em relação aos fatores que a influenciam, e que nesta perspectiva, atribui a educação como instrumento para a transformação social e se concretiza por meio de "uma atividade mediadora no interior da prática social global" (Lavoura; Marsiglia, 2015, p. 354). Entende-se por prática social o conjunto de condições sociais (contexto social) em que o sujeito está inserido. Para Saviani (2011, p. 88), a compreensão concreta da "prática social como ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa", orienta a prática pedagógica, um movimento de "influxo em direção à prática pedagógica, compreendido dialeticamente como nosso ponto de partida – a competência técnica, e ao nosso ponto de chegada – o compromisso político" (Saviani, 2011, p. 89). E assim, estabelece-se um processo dialético que conecta o fazer pedagógico à transformação social.

É neste ponto que a síntese histórica da Pedagogia Histórico-Crítica encontra a realidade concreta da Educação Física em Capivari. Se a teoria surge para combater a marginalização e a pauperização cultural, sua aplicação na rede municipal torna-se urgente diante de um currículo que, ao mimetizar a BNCC, favorece a padronização de resultados em detrimento da profundidade do saber. No contexto local, a

marginalização manifesta-se no "esvaziamento de conteúdos", onde a disciplina é frequentemente reduzida ao lazer ou à repetição exaustiva de modalidades tradicionais. A inclusão do Floorball no currículo escolar não deve ser justificada por um mero ecletismo recreativo, mas pela necessidade de oferecer ao aluno o acesso às objetivações humanas mais genéricas. Conforme apontam Galvão, Lavoura e Martins (2019), a função da escola é a produção deliberada dessa 'segunda natureza' no indivíduo, o que exige que o conteúdo ultrapasse os limites da vida cotidiana e se apresenta como um saber sistematizado que desafia a consciência imediata do estudante. Assim ao utilizar a PHC para fundamentar o ensino do Floorball buscou-se, portanto, resgatar a função social da escola em Capivari, transformando o "fazer por fazer" em uma prática consciente que garanta ao aluno o acesso a bens culturais que a lógica reprodutivista do currículo atual tende a omitir.

3.4.3 A Pedagogia Histórico-Crítica e o saber sistematizado

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), enquanto teoria pedagógica ancorada no materialismo histórico-dialético, não se limita a um conjunto de prescrições didáticas, mas configura-se como um projeto político-pedagógico de humanização. Ao compreender a educação como um trabalho não material, a PHC rompe com a neutralidade, com a visão idealistas (como se a escola pudesse mudar o mundo sozinha) e com as perspectivas espontaneístas que esvaziam a escola de sua função primordial: a socialização do saber sistematizado. Como sustenta Saviani (2011, p. 13), o trabalho educativo é, fundamentalmente, o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Como a essência humana não é biológica, mas social e histórica (construída pelo trabalho), a "mediação" que a escola realiza é justamente o processo de apropriação da cultura (os produtos da prática social de gerações anteriores). Sem essa mediação, o indivíduo não se torna plenamente "humano".

Neste subcapítulo, o objetivo é decompor as dimensões que conferem organicidade à PHC, estabelecendo as bases para a compreensão do ensino como instrumento de emancipação. Inicialmente, apresentar-se-á a base filosófica e teórica da proposta, evidenciando o materialismo histórico-dialético como o motor que rege a prática social e pedagógica. Na sequência, discutir-se-á a concepção de educação e

a função social da escola, enfatizando por que o acesso ao conhecimento clássico é um direito inalienável das classes populares.

A análise avançará para a concepção de ensino e aprendizagem, compreendidos como uma unidade dialética onde o professor exerce a mediação necessária para que o aluno transite do saber empírico à síntese elaborada. Por fim, detalhar-se-ão os princípios didáticos e a organização do método — composto pelos cinco momentos que estruturam o movimento espiral do conhecimento —, buscando demonstrar como tal estruturação instrumentaliza o docente na transposição do senso comum para o saber crítico, elemento central para a intervenção consciente na realidade.

3.4.3.1 Base Filosófica e Teórica

As ideias que fundamentam a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) apoiam-se na concepção dialética de origem marxista, baseada no materialismo histórico-dialético. Nessa perspectiva, compreende-se que o ser humano se produz e se diferencia das demais espécies por meio do trabalho. Enquanto a produção material transforma a natureza para garantir a sobrevivência física, a educação é entendida como uma modalidade de trabalho não material, cujo objetivo é a produção da própria humanidade em cada indivíduo singular (Saviani, 2011).

Dessa forma, a PHC traz uma perspectiva pedagógica crítica que utiliza o movimento dialético em sua organização didático-metodológica. Inspirada no método de Marx, busca compreender a realidade concreta partindo de sua forma inicial — realidade se apresenta, sendo muitas vezes caótica e empírica — para, em seguida, por meio do processo de abstração do pensamento, avançar para uma compreensão mais elaborada e sintética. Nesse processo, o real é captado em suas múltiplas relações, o que só pode ocorrer pela mediação do abstrato (Saviani, 2011), transformando a visão fragmentada em uma totalidade compreendida.

Saviani (2012) ressalta que a construção de uma pedagogia fundamentada nessa base não se limita à mera reprodução de conceitos extraídos das obras de Marx e Engels, mas implica considerar a realidade material da existência humana em suas dimensões ontológica, epistemológica e metodológica. Dentro desse arcabouço, a base filosófica estabelece que o conhecimento não é algo estático, mas fruto de um desenvolvimento histórico-objetivo. Nesse sentido, a aproximação de Saviani com os

textos de Marx foi decisiva para a estruturação de um método pedagógico. Conforme explica o autor, a expressão pedagogia histórico-crítica reflete o empenho em compreender a questão educacional a partir do materialismo histórico, ou seja, a "interpretação da história com base nas condições materiais da existência humana".

Lavoura e Marsiglia (2015) complementam que essa base teórica se manifesta em quatro eixos centrais: movimento, que expressa a realidade em constante transformação; historicidade, que evidencia a prática social como fruto de processos concretos; contradição, compreendida como o motor das transformações e conflitos de classe; e totalidade, que indica que nenhum fenômeno pode ser compreendido de forma isolada. A dinâmica entre esses eixos busca superar a dicotomia entre teoria e prática. Além disso, a PHC propõe a superação da falsa oposição entre professor e aluno. Ao contrário das pedagogias renovadoras que focam excessivamente no espontaneísmo, esta perspectiva valoriza a iniciativa dos alunos sem abrir mão da autoridade pedagógica do professor, garantindo que o interesse do aluno seja articulado à sistematização lógica do conhecimento.

Para a Educação Física a compreensão da prática pedagógica requer a mobilização desses eixos centrais do materialismo histórico-dialético: o princípio do movimento expressa que a cultura corporal não é estática, mas está em constante transformação. A historicidade, por sua vez, evidencia que as práticas da cultura corporal, principalmente o esporte, não é um fenômeno natural ou puramente biológico, mas uma construção humana datada, resultante de processos sociais concretos. Já a contradição revela-se como o motor das transformações, manifestando-se no conflito entre o esporte como direito ao desenvolvimento humano e o esporte como mercadoria e seletividade. Por fim, a totalidade indica que o ensino do esporte no Ensino Fundamental não pode ser fragmentado em gestos técnicos isolados, devendo ser situado em suas múltiplas determinações sociais e políticas. Sob essa perspectiva, a escola assume o papel de socializar criticamente esse saber, promovendo uma prática engajada que ultrapassa o senso comum e instrumentaliza o aluno para a transformação da realidade."

3.4.3.2 Concepção de Educação

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) compreende a educação como uma modalidade de trabalho não material, cujo objeto não é a produção material (atividade de transformar a natureza para criar objetos tangíveis que satisfaçam suas

necessidades - comida, roupa, abrigo, ferramentas), mas a produção não material, própria produção da humanidade nos indivíduos, onde o objetivo não é criar um objeto físico, mas produzir algo que se integra ao próprio ser humano - conhecimento, ideias, habilidades, atitudes. E que diferente da produção material, onde o produto se separa do produtor (como uma cadeira feita por um marceneiro), na educação o "produto" é a transformação da consciência e do corpo do sujeito, ocorrendo simultaneamente ao ato de ensinar.

Nesta perspectiva, a natureza da educação é definida por Saviani (2011, p. 13) como:

> “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.”

Portanto, educar é garantir que o saber sistematizado, que é um patrimônio coletivo, torne-se parte da subjetividade do aluno, de maneira a permitir-lhe o desenvolvimento de suas faculdades plenamente humanas. Para que isso ocorra, a educação funciona como uma "mediação no seio da prática social global" (Saviani, 2007). Isso significa que a educação não é um fim em si mesma, mas o elo que permite ao indivíduo sair de uma visão cotidiana e superficial da realidade para uma compreensão profunda e crítica, instrumentalizando-o para agir na sociedade de forma consciente. Nesta perspectiva, a educação não pode ser reduzida a uma atividade isolada ou neutra, mas deve ser entendida como parte constitutiva da luta de classes. Assim, o conhecimento assume um papel fundamental, pois, quando sistematicamente ensina e apropriado, converte-se em instrumento de emancipação humana. Esta perspectiva permite compreender que a natureza da educação não se restringe a um processo formal de instrução, mas identifica-se com a própria produção da humanidade no indivíduo.

No contexto da Educação Física, essa concepção implica que o ensino deve superar aos modelos tecnicistas ou recreativos, e ser o meio pelo qual o aluno, mas aulas de Educação Física escolar, possa se apropriar da cultura produzida pelo gênero humano – Cultura Corporal. A Cultura Corporal (esportes, brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, lutas) é o patrimônio que deve ser socializado. Ao se apropriar desses conhecimentos, o aluno não apenas aprende um movimento, mas humaniza seus sentidos e sua autopercepção, compreendendo as práticas corporais como construções históricas e sociais. Assim, a educação física escolar promove a transição

do saber empírico para o saber concreto, superando o senso comum e permitindo que o aluno reconheça a si mesmo como parte do gênero humano que produz cultura.

Lavoura e Marsiglia (2015) destacam a importância de compreender o materialismo histórico-dialético como base teórico-metodológica. Os autores enfatizam que o movimento do conhecimento ocorre na passagem do empírico ao concreto, mediado pelo abstrato. Na perspectiva Saviani (2011) explica que, enquanto o empírico é a experiência imediata e superficial, o concreto é o saber captado em suas múltiplas relações, o que só é possível através da mediação do pensamento abstrato. De acordo com esses estudiosos, a PHC propõe que a educação escolar favoreça o desenvolvimento do pensamento teórico por meio da abstração. Nesse sentido, “a educação escolar deve propiciar processos de abstração do pensamento a partir do desenvolvimento da teoria e dos conteúdos de ensino” (Lavoura; Marsiglia, 2015, p. 350).

Este movimento de humanização exige um processo de abstração que parte do empírico em direção ao concreto, buscando superar a dicotomia entre teoria e prática, concebendo-as como momentos distintos, porém indissociáveis de um mesmo processo.

3.4.3.3 Função da Escola

A função social da escola pode ser compreendida como uma instância de mediação inserida no conjunto da prática social mais ampla. Para Dermeval Saviani (2016), sua finalidade central reside na socialização do saber sistematizado, assegurando que o conhecimento elaborado — de natureza científica, artística e filosófica — esteja ao alcance daqueles que não participaram diretamente de sua produção. Em outros termos, cabe à escola garantir às novas gerações o acesso ao patrimônio de saberes historicamente construídos e organizados pela humanidade.

Nessa perspectiva, o saber elaborado constitui o objeto próprio da educação escolar e orienta a organização curricular, que se concretiza por meio de um conjunto de atividades essenciais desenvolvidas pela escola, tais como a seleção, a organização e a sistematização lógica dos conhecimentos. Esse processo implica sequenciá-los e dosá-los didaticamente em consonância com a estrutura do tempo e do espaço pedagógico, de modo a possibilitar sua transmissão e apropriação ao longo do percurso formativo dos indivíduos inseridos na prática social (Lavoura; Santos Júnior; Melo, 2021).

Assim, a instituição escolar acolhe o aluno em sua Prática Social Ponto de Partida (visão ainda confusa da realidade), fornece-lhe instrumentos intelectuais críticos e o devolve para a sociedade com uma visão transformada e sintética. Ao elevar o nível cultural das massas por meio da apropriação do saber erudito, a escola cumpre sua finalidade última: instrumentalizar o sujeito para que ele deixe de ser apenas espectador e passe a intervir conscientemente na transformação da realidade.

Nesse contexto, a escola ocupa um lugar estratégico, pois integra a chamada "superestrutura social"[4] e está atravessada pelas contradições da realidade e pela luta de classe (Saviani, 2011).

Para isso ocorra, a escola não deve adotar práticas espontaneístas ou fragmentadas; seu papel é socializar criticamente o saber sistematizado, produzido e acumulado historicamente pela humanidade, promovendo propostas engajadas com as transformações da sociedade. Ao socializar o conhecimento, a escola oferece instrumentos intelectuais que permitem às classes populares compreender criticamente a realidade em que vivem e agir sobre ela.

Para que essa função se realize, ocorre no interior da escola o confronto necessário entre a cultura popular, marcada pelo senso comum, o saber espontâneo, o saber da experiência dos estudantes e a cultura erudita, compreendida aqui como o saber científico e historicamente sistematizado pela humanidade (Saviani, 2011). Longe de significar uma anulação ou substituição do repertório trazido pelos estudantes, esse movimento pauta-se na superação dialética do saber popular: conserva-se a sua raiz identitária e a sua ligação com a prática social concreta, mas eleva-se o seu teor de elaboração racional por meio da apropriação do saber científico e historicamente sistematizado. Assim, a cultura erudita não é introduzida para apagar a cultura popular, mas para fornecer os instrumentos lógicos, conceituais e históricos que permitem aos estudantes compreender as determinantes de sua própria realidade.

Esse embate não visa a negação da identidade do estudante, mas possibilita a superação da visão sincrética, empírica, imediata e fragmentada do real. Neste sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) reafirma sua função política revolucionária ao defender que o trabalho pedagógico deve tomar a prática social e a

[4] O conceito de superestrutura social, oriundo do materialismo histórico de Marx, é utilizado por Saviani (2011) para explicar que a escola, sendo parte da superestrutura, tem uma "autonomia relativa". Ela é influenciada pela economia, mas também pode influenciar a consciência das massas.

cultura popular como ponto de partida para, em um processo de incorporação e elevação qualitativa, democratizar o acesso à cultura erudita. Conforme apontam Lavoura, Santos Júnior e Melo (2021), a apropriação da cultura erudita constitui elemento fundamental para a ampliação da leitura da realidade social, permitindo que os sujeitos internalizem, no plano subjetivo, as ferramentas necessárias para a transformação consciente das condições objetivas dessa realidade.

Para que essa apropriação efetivamente se materialize, o eixo central do ensino escolar deve ser o conhecimento clássico. Segundo Saviani (2011), o clássico não se confunde com o anacrônico ou com o antigo, mas refere-se àquilo que se firmou como essencial e fundamental, representando o saber que resistiu ao tempo por sua capacidade de desvelar as contradições centrais da humanidade. A centralidade do clássico justifica-se pelo seu valor universal e por seu alto poder explicativo em relação aos saberes efêmeros do cotidiano. Ao priorizar o patrimônio clássico, o que, no campo da Educação Física, traduz-se no aprofundamento crítico da cultura corporal de movimento, a escola garante que o estudante supere o imediatismo do senso comum e acesse as leis que regem a sociedade. Portanto, democratizar o clássico é um ato político contra-hegemônico: assegura que o conhecimento mais elaborado produzido pelo gênero humano seja um direito de todos, instrumentalizando as classes populares para a leitura crítica e a intervenção transformadora na realidade.

3.4.3.4 Concepção de Ensino e Aprendizagem

A compreensão do processo de ensino e aprendizagem na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) exige, primordialmente, o resgate das premissas sobre a função social da escola. Se a tarefa educativa consiste na produção da humanidade em cada indivíduo singular, o processo pedagógico deve ser definido pela unidade dialética entre o ensinar e o aprender, superando a oposição mecânica entre professor e aluno. Nesta perspectiva, ensino e aprendizagem são vistos como processos opostos que se incluem e se definem mutuamente: não há ensino sem a apropriação do aluno, assim como não há aprendizagem escolar sem a transmissão intencional do docente. Esta interdependência é a condição necessária para a elevação do pensamento e para a transformação da consciência do estudante.

Aprofundando essa dinâmica, o conceito de ensino na PHC afasta-se de qualquer visão passiva ou espontaneísta. Ele é definido como uma atividade

intencional, dirigida e sistemática, cujo objetivo fundamental é a transmissão-apropriação do saber elaborado. De acordo com Galvão, Lavoura e Martins (2019), o ensino não pode ser reduzido a uma técnica fria, mas deve ser compreendido como uma mediação que visa converter o saber objetivo em saber escolar, garantindo que os elementos culturais assimilados permitam às novas gerações tornarem-se plenamente humanas. Sob a ótica desta teoria, o trabalho educativo organiza o fluxo pedagógico que parte do sincrético e empírico (a Prática Social Ponto de Partida, na qual a realidade se apresenta de forma caótica e imediata), passa pela análise e abstração dos seus elementos constituintes (problematização e instrumentalização), e culmina na síntese concreta, momento em que o estudante reconstrói mentalmente o objeto em sua totalidade, apreendendo suas múltiplas determinações e contradições.

A aprendizagem, por sua vez, caracteriza-se como o processo de apropriação e transformação resultante da articulação dialética entre o saber objetivo e o sujeito. Busca-se transmutar o conhecimento produzido pela humanidade (saber objetivo) em saber escolar (conhecimento assimilado). No entanto, não se trata de um acúmulo passivo de informações, mas de um esforço do destinatário para converter o saber objetivo em uma ferramenta subjetiva de leitura do mundo. Para que essa mediação se efetive, a organização do trabalho pedagógico fundamenta-se na tríade conteúdo-forma-destinatário. Conforme apontam Galvão, Lavoura e Martins (2019), essa unidade é indissociável: a natureza do saber sistematizado (conteúdo) exige uma didática específica (forma) capaz de atingir a estrutura psíquica do aluno (destinatário), visando sua humanização. Martins (2016, p. 3) corrobora essa tese ao afirmar que a eficácia desse processo depende de como o professor articula o saber universal às estratégias que mobilizam a atividade mental, considerando sempre o desenvolvimento psíquico do estudante.

Quanto à dinâmica da mediação educativa, Lavoura e Martins (2017) apontam que o ensino encontra-se em “contraposição dialética” à aprendizagem. Enquanto o ensino percorre a trajetória do todo para as partes, a aprendizagem organiza-se da parte para o todo, permitindo que o aluno reconstrua a totalidade do conhecimento (Martins, 2013). Nesse percurso, é fundamental reconhecer a assimetria entre os sujeitos: o aluno parte de uma compreensão sincrética e empírica da realidade, enquanto o professor detém uma visão sistematizada e sintética — ainda que esta

última seja classificada como uma “síntese precária” (Saviani, 2008, p. 56), a qual se torna progressivamente mais orgânica por meio da mediação na prática social comum. Galvão, Lavoura e Martins (2019) reforçam que essa autoridade do professor é condição para a liberdade do aluno, pois somente o domínio do conhecimento erudito permite o "estranhamento" necessário para superar a vida cotidiana.

Aplicando este referencial à Educação Física, o processo de ensino-aprendizagem visa à compreensão da realidade concreta ao tratar a Cultura Corporal como saber sistematizado, e não como mero ativismo motor. O confronto entre o conhecimento científico e o saber espontâneo do aluno promove uma superação por incorporação, transformando a vivência imediata em conhecimento consciente. Esse salto qualitativo culmina na catarse, definida por Saviani (2011) como a:

> [...] efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social. É o momento em que o conhecimento científico torna-se, por assim dizer, 'segunda pele' na consciência do estudante, alterando sua forma de se posicionar na prática social (Saviani, 2011).

Neste cenário, a instituição escolar deixa de ser um espaço de reprodução para tornar-se um local de libertação, garantindo que o conhecimento científico sobre o esporte funcione como instrumento de ação consciente. Afunilando para o objeto desta pesquisa, o ensino do Floorball (conteúdo) deve ser estruturado por estratégias deliberadas (forma) que considerem as potencialidades dos alunos do Ensino Fundamental I (destinatários). De acordo com Galvão, Lavoura e Martins (2019), o foco no destinatário exige que o professor organize o ensino para que a apropriação promova um salto qualitativo, retirando o aluno da síncrese em direção à síntese. Para os autores, "não há como pensar em uma escola que pretenda a transformação social sem que ela garanta o acesso ao conhecimento elaborado" (Galvão; Lavoura; Martins, 2019).

Em suma, ao ensinar o Floorball como um fenômeno cultural complexo, ele transcende a atividade motora para tornar-se um objeto de aprendizagem da cultura corporal elaborada. A forma constitui a direção pedagógica que se materializa na atuação do professor como mediador de atividades teóricas, práticas e reflexivas, garantindo um aprendizado rigoroso e desafiador. O destinatário, como ser histórico em formação, transforma sua consciência através dessa apropriação; no 5º ano, o sucesso desse processo reflete-se na evolução da estrutura psíquica e motora,

superando o estágio do simples "saber jogar" para atingir a compreensão da prática social.

3.4.3.5 Princípios Didáticos

A elaboração de uma prática educativa alinhada à Pedagogia Histórico-Crítica exige, fundamentalmente, que o professor distinga o saber empírico do saber concreto. De acordo com a lógica dialética, o saber empírico limita-se à experiência imediata e fragmentada, enquanto o saber concreto é aquele captado em suas múltiplas relações e determinações, o que só se torna possível por meio da mediação da abstração e do pensamento teórico. Neste sentido, a sistematização do saber escolar não deve apenas repetir o que o aluno já vivencia em seu cotidiano, mas elevar sua consciência ao nível do conhecimento elaborado (Lavoura; Marsiglia, 2015).

Essa postura exige o enfrentamento de duas correntes hegemônicas no campo pedagógico. Primeiramente, a PHC promove a superação do tradicionalismo, rejeitando o ensino mecânico e verbalista que esvazia o conteúdo de sentido social. Por outro lado, busca a superação do escolanovismo, criticando o lema do "aprender a aprender" e o foco exclusivo na atividade prática espontânea do aluno. Conforme aponta Saviani (2011), o foco excessivo no método em detrimento do conteúdo acaba por dissolver a teoria, privando as classes populares do acesso ao conhecimento universal.

Dessa crítica deriva o princípio da intencionalidade educativa. A PHC rejeita práticas pautadas na pura espontaneidade ou no "ativismo" sem reflexão. Na Educação Física, isso significa que o ensino não deve se restringir ao “fazer por fazer” ou ao mero entretenimento, mas elevar as práticas corporais ao nível de saber científico e histórico. O conceito de "clássico" torna-se aqui central, sendo definido por Saviani (2011) como o saber que “resistiu ao tempo e adquiriu universalidade”, constituindo-se como instrumento necessário para a sua formação plena.

Portanto, no chão da quadra, o professor exerce sua intencionalidade pedagógica ao permitir que o aluno compreenda as múltiplas determinações do esporte — suas raízes históricas, suas regras como convenções sociais e sua dimensão fisiológica. Ao sistematizar esse conhecimento, o professor possibilita que a vivência sincrética do estudante seja superada por uma síntese elaborada sobre a realidade. Essa produção da humanidade pelo ensino exige, finalmente, um método

que não seja apenas um roteiro técnico, mas que “reflita a própria lógica de produção da realidade concreta” (Saviani, 2012).

3.4.3.6 Organização Didática: Método da Pedagogia Histórico-Crítica

A prática educativa na Pedagogia Histórico-Crítica desenvolve-se intrinsecamente no interior da prática social. Esta, por sua vez, é concebida como prática humana universal, concreta, historicamente produzida e socialmente acumulada, expressando a totalidade das relações que os seres humanos estabelecem na produção e reprodução de sua existência. Nesse horizonte, a prática social não se reduz a um fenômeno simples ou meramente captável pela percepção imediata do senso comum; ao contrário, é o resultado de uma trama complexa de relações econômicas, políticas, ideológicas, históricas e culturais que sustentam a vida humana. Portanto, compreendê-la exige reconhecê-la como uma totalidade concreta em constante movimento, superando a visão de um dado estático ou de uma abstração isolada.

Nesse cenário, a mediação educativa desempenha um papel fundamental ao munir o estudante da capacidade analítica necessária para transitar da aparência fenomênica (dado imediato e sensorial), para a compreensão das leis internas que estruturam a totalidade social. Nesse sentido, a educação, ao atuar como mediação, permite que o aluno, por meio do contato com o conhecimento sistematizado, desmonte essa síntese e compreenda as determinações (as partes) que compõem o todo. Conforme destaca Saviani (2012), a educação cumpre sua função social precisamente ao possibilitar o acesso aos conhecimentos sistematizados, que se tornam o recurso imprescindível para que o indivíduo supere o senso comum. É, portanto, no movimento de superação dessa aparência que o conhecimento escolar adquire seu caráter emancipatório, permitindo ao sujeito a apropriação dos instrumentos teóricos capazes de decifrar o real e, consequentemente, intervir de modo consciente na história, em sua prática social concreta.

Para esse fim, a operacionalização do ensino na Pedagogia Histórico-Crítica não se configura como uma simplificação técnica ou uma didatização mecânica do conhecimento, mas como um método dialético estruturado em momentos interconectados, processuais e não lineares. Segundo Saviani (2012), o método pedagógico deve refletir a própria lógica de produção do conhecimento real, estruturando-se em cinco momentos que formam uma espiral de desenvolvimento da

consciência. Tais momentos não são etapas isoladas, mas uma unidade dialética onde o saber elaborado atua como mediador entre a visão fragmentada do aluno e a compreensão erudita da realidade. Como ressaltam Lavoura e Marsiglia (2015), essa transição exige um ensino intencionalmente planejado, no qual o professor cria as condições necessárias para que o estudante avance qualitativamente, dominando conhecimentos que lhe permita compreender a sociedade em que está inserido.

Acerca dessa orientação teórico-metodológica, Lavoura e Martins (2017, p. 534) enfatizam:

> [...] assumir a orientação teórico-metodológica da pedagogia histórico-crítica no trabalho educativo implica não somente “conhecer” a aparência da prática social, mas, sobretudo, apreender o que essa prática social realmente é, considerando esse ser em sua processualidade histórica, ou seja, em seu surgimento, desenvolvimento, estrutura atual e tendências futuras de transformação(tal qual delineado por Marx ao longo de seu percurso teórico-metodológico, ao buscar apreender seu objeto de análise para além das aparência dos fenômenos que se manifestam empiricamente e são captáveis fenomenicamente pela nossa percepção). Implica não apenas deter informações caóticas e precárias dessa prática social, mas também compreendê-la como síntese de múltiplas relações e determinações numerosas (Lavoura; Martins, 2017, p. 534).

Sob essa perspectiva, a dinâmica do método, segundo Saviani (2011; 2012), organiza-se nos seguintes momentos dialéticos:

- Prática Social Ponto de Partida: O ponto de partida, momento em que professor e alunos se situam diante da realidade social imediata, ou seja partilham da mesma prática social, porém em níveis diferentes de conhecimento e experiência, ou seja,

> O ponto de partida seria a prática social (primeiro passo), que é comum a professor e alunos. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor assim como os alunos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado , e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social (Saviani, 2008, p. 56).

Dessa forma, neste momento inicial, enquanto o professor possui uma "síntese precária" (uma visão mais articulada, porém não absoluta) da realidade observada e dos conteúdos de ensino que são necessários para a compreensão da realidade apresentada. Os alunos partem de uma visão "sincrética" (difusa, desorganizada), uma compreensão da realidade superficial, marcada por suas vivências empíricas e de impressões imediatas (Saviani, 2015). E, portanto, é preciso ter claro que,

> O ponto de partida metodológico da pedagogia histórico-crítica não é a preparação dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a atividade, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova), mas a prática social (primeiro passo), que é comum a professores e alunos. Essa prática comum, porém, é vivenciada diferentemente pelo professor e pelos alunos. Enquanto o professor tem uma visão sistemática da prática social, ainda que na forma de síntese precária, a compreensão dos alunos manifesta-se na forma sincrética (Saviani, 2015).

- Problematização: Na organização metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica, a problematização constitui o segundo momento do método, sucedendo à Prática Social Ponto de Partida. Segundo Saviani (2015), diferentemente da pedagogia tradicional, que parte da apresentação de novos conteúdos pelo professor, ou da pedagogia nova, que trata o problema como um obstáculo à atividade do aluno, a problematização em detectar as questões oriundas da prática social que demandam soluções, bem como em identificar de que modo a educação pode encaminhá-las. Nesse processo, o professor atua como mediador do processo educativo, conduzindo os momentos intermediários da prática pedagógica em uma lógica dialética, os quais, segundo Lavoura e Marsiglia (2015, *apud* Lima; Hunger, 2019), não obedecem a uma "lógica linear ou etapismo educacional", mas sim a uma lógica dialética.

Um aspecto fundamental para a correta compreensão do método é que problematização e instrumentalização não se sucedem mecanicamente. Conforme Saviani (2015), esses dois momentos são distintos, porém interdependentes, relacionando-se em um processo unitário. O autor exemplifica essa dialeticidade com o caso das sementes transgênicas: ao se problematizar sua adoção, já se faz necessário compreender conceitos e significados próprios desse tipo de sementes, o que significa que a instrumentalização (terceiro momento) já se encontra em andamento. Portanto, os momentos do método se imbricam, e não há uma ordem cronológica fixa a ser rigidamente seguida.

Galvão, Lavoura e Martins (2019) aprofundam essa discussão ao afirmar que, uma vez que a prática pedagógica deriva da prática social e a escola deve voltar-se aos conteúdos mais relevantes para sua transformação, é a problematização que determina quais conteúdos, dentre os muitos possíveis, merecem ser sistematicamente transmitidos. É precisamente a problematização que determina quais conteúdos, dentre os muitos possíveis, são os mais significativos para serem sistematicamente transmitidos aos estudantes.

Os mesmos autores, no entanto, fazem uma ressalva crítica a certas interpretações correntes, como a de Gasparin (2002). para quem a problematização seria um processo de investigação que predispõe o espírito do educando para a aprendizagem significativa por meio de situações-problema que estimulam o raciocínio. Galvão, Lavoura e Martins (2019) sustentam que esse entendimento não encontra respaldo nem na psicologia histórico-cultural nem na própria pedagogia histórico-crítica.

Do ponto de vista da psicologia histórico-cultural, não se pode pressupor que a simples colocação de situações-problema gere, por si mesma, motivos genuínos de aprendizagem no aluno. conforme explicam Galvão, Lavoura e Martins (2019) com base em Asbahr (2014), os motivos que orientam a atividade humana não podem ser pressupostos como já existentes no aluno pelo simples fato de se colocarem situações-problema. Distinguem-se os motivos geradores de sentido (realmente eficazes) dos motivos-estímulo (apenas compreensíveis), sendo que apenas os primeiros conferem sentido pessoal à atividade. Do ponto de vista filosófico, Saviani (2007a), estabelece que problema, em sentido materialista-histórico-dialético, não se reduz a pergunta, dúvida ou desconhecimento, mas sim com aquilo que precisa ser conhecido em sua essência, para além da concretude aparente (aparência imediata) do fenômeno. Dessa forma, Galvão, Lavoura e Martins (2019) apontam que:

> À educação escolar cabe garantir a apropriação da cultura, para que o sujeito possa se objetivar e objetivar a realidade em sua forma mais complexas e assim, em movimento permanente, enriquecer-se. A ideia de problematização apresenta-se, portanto, como atendimento às necessidades postas pela prática social que, em anuência ao método materialista histórico-dialético, não se identifica com o entorno social imediato e particular. A ideia de problema não se resume àquilo que um grupo de alunos está interessado em saber e por isso se revela uma necessidade. Para a pedagogia histórico-crítica, na escola, o professor é que dirige o processo educativo, cabendo-lhe criar os motivos da aprendizagem, gerar novas necessidades de compreensão acerca do real, para além da imediaticidade da vida e da prática cotidiana (Galvão; Lavoura; Martins, 2019).

A consequência mais relevante desse debate é que a problematização não se dirige primariamente aos alunos, mas sim aos professores. Galvão, Lavoura e Martins (2019) registram que, em conferência proferida em 2012, Saviani (2012c) afirmou que a problematização é, na verdade, o primeiro passo do trabalho educativo, e que ela consiste na identificação dos problemas postos pela prática social que exigem resposta da educação. Segundo o autor, "a problematização é algo que tem que se pôr primeiro e principalmente para os próprios professores" (SAVIANI, 2012c). Não se

trata, portanto, de iniciar o trabalho indagando aos alunos sobre o que já sabem — procedente típico da Escola Nova —, mas sim de o professor indagar a si mesmo sobre o que é importante os alunos aprenderem para viver criticamente nesta sociedade, detectada como insatisfatória, e para nela atuar buscando sua transformação.

Galvão, Lavoura e Martins (2019) concluem que fazer perguntas aos alunos como procedimento fundamental da problematização não corresponde ao sentido metodológico proposto por Saviani, podendo as perguntas aos alunos ser apenas um recurso didático válido entre muitos, mas não constituem a essência da problematização. Por fim, Galvão, Lavoura e Martins (2019) destacam dois aspectos adicionais. Em primeiro lugar, é que a própria aprendizagem gera novas problematizações, evidenciando mais uma vez o caráter dialético e não linear do método. Em segundo lugar, a problematização não se restringe aos conteúdos de ensino, mas abrange também as condições materiais e institucionais do trabalho pedagógico, tais como infraestrutura, salários, formação docente, domínio teórico-técnicos e a organização escolar. A problematização constitui, assim, um movimento teórico-prático que interroga tanto o que se ensina quanto às condições sob as quais se ensina, mantendo sempre a perspectiva da transformação da prática social.

- Instrumentalização: o terceiro momento corresponde à instrumentalização (também denominada instrumentação). De acordo com Lima e Hunger (2019), esse momento se configura como a apropriação, por parte dos alunos, dos “instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (Saviani, 2008, P 57), em outras palavras, esse momento consiste na aquisição, pelos estudantes, dos recursos teóricos e práticos imprescindíveis para resolver os problemas identificados no âmbito da prática social.

Trata-se, portanto, do momento em que se recorre ao saber científico sistematizado, historicamente produzido e acumulado pela humanidade. Para Lima e Hunger (2019), no momento de instrumentalização, o professor deve realizar uma contextualização fundamentada nos conhecimentos científicos, articulando os instrumentos adequados para que os estudantes se apropriem dos saberes necessários à compreensão dos problemas originados da prática social.

> Em decorrência, o terceiro passo não se identifica com a assimilação de conteúdos transmitidos pelo professor por comparação com conhecimentos anteriores (pedagogia tradicional), nem com a coleta de dados (pedagogia nova), mas s, entendida como a apropriação dos instrumentos teóricos e

> práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Pela mediação dos instrumentos teóricos e práticos devidamente apropriados manifesta-se o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu (Saviani, 2015, p. 37)

Saviani (2008) adverte que não se deve interpretar a instrumentalização em sentido tecnicista. Trata-se, ao contrário, da apropriação pelas camadas populares, das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diariamente para se libertar das condições de exploração em que vivem. O professor exerce a função de mediador, conduzindo intencionalmente o processo de transmissão-assimilação dos conhecimentos científicos, seja transmitindo-os diretamente, seja apontando os caminhos pelos quais essa transmissão se concretizará.

Galvão, Lavoura e Martins (2019) destacam a importância central da instrumentalização ao afirmarem que oferecer aos educandos os conteúdos escolares mais desenvolvidos significa proporcionar-lhes os meios para compreender a realidade. Por essa razão, os autores consideram a instrumentalização como elemento nuclear da didática histórico-crítica, uma vez que assegura o cumprimento da função social da escola enquanto transmissora dos conhecimentos mais elaborados, capazes de desenvolver cada indivíduo singular de modo que possa incorporar-se ao gênero humano. Distante de qualquer aproximação com o tecnicismo, a instrumentalização garante essa função social imprescindível.

No que concerne às maneiras de estruturar o trabalho didático, Galvão, Lavoura e Martins (2019) defendem que todas as formas pedagógicas que contribuam para a transmissão do saber escolar são apropriadas. Isso abrange procedimentos, recursos e técnicas que viabilizam a efetivação dos conteúdos, levando em conta os sujeitos que a destinam e a concepção de mundo que se pretende transmitir. O processo deve ser avaliado de modo a garantir tanto o replanejamento das ações pedagógicas (quando necessárias) quanto novos planejamentos, para que o ensino se realize de maneira cada vez mais complexa. Nesse sentido, os temas fundamentais da didática — planejamento, objetivos educacionais, conteúdos, métodos e avaliação — estão todos implicados no momento da instrumentalização. , orientando de forma intencional no o processo de transmissão-assimilação dos conhecimentos científicos, pois

> [...] sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor. Digo transmissão direta ou indireta porque o professor tanto pode transmiti-los diretamente como pode indicar os meios pelos quais a transmissão venha a se efetivar. Chamemos, pois, este

> terceiro passo de instrumentalização. Obviamente, não cabe entender a referida instrumentalização em sentido tecnicista. Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem (Saviani, 2008, p. 57).

Galvão, Lavoura e Martins (2019) fazem, contudo, uma objeção importante a interpretações lineares da instrumentalização. Segundo os autores, Gasparin (2002) trata a instrumentalização como uma "fase" na qual os conceitos científicos se estruturam e ocorre a aprendizagem do conhecimento científico. Galvão, Lavoura e Martins (2019) argumentam que tal compreensão não é sustentável à luz do caráter dialético do método pedagógico, uma vez que a instrumentalização não pode ser reduzida a uma fase nem pode ser assinalada como o ponto em que os conceitos científicos se estruturam. Os autores defendem que, considerando o movimento dialético do processo pedagógico, problematização, instrumentalização e catarse se imbricam continuamente, não obedecendo a uma sequência linear ou estanque.

Lima e Hunger (2019) endossam essa posição ao apresentarem o exemplo das sementes transgênicas, extraído de Saviani (2015): ao se problematizar a adoção desse tipo de semente, torna-se necessário apreender conceitos e significados relativos a essas sementes, o que indica que a instrumentalização já se encontra em curso. Os autores enfatizam que os momentos do método se imbricam, não havendo uma relação mecânica que determine a execução sequencial de problematização, depois instrumentalização e, em seguida, catarse. É precisamente nesse imbricamento que reside o caráter dialético da teoria.

Por fim, a instrumentalização, ao promover a apropriação de conceitos científicos, visa exatamente esse salto qualitativo, que não se concretiza ao término de uma aula ou de um bimestre, mas demanda um trabalho pedagógico sistemático e intencional estendido por anos. Como sintetizam Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 134), "a instrumentalização garante o cumprimento da função social da escola como transmissora dos conhecimentos mais elaborados, que desenvolvam cada indivíduo singular, de modo que possa incorporá-lo ao gênero humano".

- Catarse: a catarse configura-se como o quarto momento do método, representando o salto qualitativo em que o conhecimento sistematizado deixa de ser um objeto externo para se integrar à estrutura do pensamento e da consciência do indivíduo. Segundo Saviani (2015), essa etapa reflete a influência gramsciana, ao formular esse momento, descrevendo-o como a verdadeira incorporação dos

instrumentos culturais, que se convertem em elementos dinâmicos de mudança social. Não se trata de um acúmulo passivo de informações, mas de uma:

> [...] efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social. É o momento em que o conhecimento científico torna-se, por assim dizer, 'segunda pele' na consciência do estudante, alterando sua forma de se posicionar na prática social (Saviani, 2011, p. 13).

Nesse ponto, o saber científico passa a funcionar como "segunda pele" ou "segunda natureza", conforme explicita Saviani (2017a). Por intermédio do processo integrado de problematização-instrumentalização, surge simultaneamente o instante catártico, no qual o significado teórico e prático é absorvido pelos estudantes e internalizado em sua consciência enquanto superestrutura, passando a compor seu novo modo de existir e de se colocar no interior da prática social.

Lima e Hunger (2019) corroboram com essa ideia, com base em Saviani (2015), descrevendo a catarse como o ápice do processo pedagógico, quando se verifica a verdadeira incorporação dos instrumentos culturais, agora transmutados em componentes ativos de transformação social. Os autores, apoiados em Abrantes (2018), acrescentam que a catarse constitui a modificação da relação do educando com a realidade, decorrendo de uma organização de aulas e disciplinas que se conectam no currículo para promover a internalização dos saberes complexos, os quais atuarão como intermediários das ligações dos estudantes com o mundo material. Logo, o momento catártico é compreendido, no âmbito do processo educativo, a partir da dialética estabilidade-movimento, simbolizando o avanço qualitativo próprio dos processos dialéticos. Em suma, é nesse momento que se exterioriza a concretização do processo de apropriação e transmutação que o estudante efetua dos saberes e conhecimentos escolares.

Todavia, Galvão, Lavoura e Martins (2019) aprofundam o debate ao contestar interpretações sequenciais da catarse. Eles questionam interpretações estritamente sequenciais, como a de Gasparin (2002), que tende a ver a catarse como uma etapa de demonstração de resultados ao final de uma atividade, onde o educando é convidado a demonstrar o quanto se aproximou da resolução dos problemas anteriormente levantados, organizando e evidenciando que absorveu os conteúdos e os procedimentos de trabalho empregados na fase precedente.

Para Galvão, Lavoura e Martins (2019), a catarse não ocorre necessariamente ao término de uma aula; ela é um movimento contraditório que exige conteúdos

clássicos e um longo percurso de aprofundamento. Galvão, Lavoura e Martins (2019) afirmam que com fundamento no caráter dialético do método pedagógico, não existe uma pretensa fase sucessiva à outra, razão pela qual a catarse não ocorre exclusivamente ao término do processo de ensino. Ao contrário, a catarse abre espaço para novas problematizações e instrumentalizações, e o trabalho pedagógico se concretiza visando que os conteúdos mais desenvolvidos sejam transmitidos da melhor maneira possível para todos os indivíduos, de sorte que sejam incorporados à sua subjetividade e orientem suas ações na realidade concreta. Assim, a catarse manifesta o movimento contraditório de ensino e aprendizagem, no qual a combinação entre a excelência do conteúdo e a extensão de suas formas assimiladas faculta saltos qualitativos no progresso do educando.

Baseados em Vygotski (2001), Galvão, Lavoura e Martins (2019) apontaram que uma mudança imediata de comportamento não significa compreensão real. A verdadeira catarse exige a transição das "representações verbais" para a "formação de conceitos", um processo abstrato que demanda anos de trabalho sistematizado. Assim como o psiquismo humano percorre uma longa trajetória para atingir formas de pensamento rigorosamente abstratas, a educação escolar demanda um extenso percurso para que as "práticas" não sejam imediatas, superficiais, empobrecidas ou meras expressões de representações verbais dos objetos e fenômenos, pelas quais eles podem ser narrados, porém não necessariamente compreendidos. Tendo a totalidade como meta do ensino, não será ao final de uma aula, de um bimestre, de um semestre, e por vezes nem mesmo de um ano, que se alcançará esse resultado. Para tanto, a pedagogia histórico-crítica defende que o trabalho pedagógico deve ser conduzido por anos de modo sistematizado e intencional. Como sintetizam Galvão, Lavoura e Martins (2019),

> a catarse não é sinônimo de avaliação pontual do conteúdo ensinado, tendo em conta que não haverá uma catarse por conteúdo ou por aula ministrada. O processo de catarse, em seus vínculos com a pedagogia histórico-crítica, aponta na direção do produto que se almeja por meio do processo de ensino e visa destacar o papel da educação escolar na transformação dos indivíduos, tendo-se por transformação a lenta e gradual superação dos limites das formas precedentes de ser e agir (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p.135).

- Prática Social Ponto de Chegada: o encerramento do percurso metodológico da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) concretiza-se na Prática Social Ponto de Chegada, etapa que representa o ponto de chegada do processo educativo,

o retorno do sujeito à realidade com uma nova qualidade de percepção. Segundo Saviani (2015), este quinto momento não é um abandono da teoria, mas a sua validação, onde o conhecimento apropriado no processo educativo retorna à base material que o originou.

De acordo com Lima e Hunger (2019) a Prática Social Ponto de Chegada é a mesma prática social existente no início do percurso, porém agora apreendida pelos estudantes não mais de maneira sincrética. Saviani (2015) esclarece que,

> O quinto passo, isto é, o ponto de chegada é a própria prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelo aluno. Neste momento, ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que já se encontrava o professor, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja a transmissão se torna cada vez mais orgânica (Saviani, 2015, p. 38)

Lima e Hunger (2019) salientam que, no âmbito da prática pedagógica, é necessário ter clareza de que professor e aluno permanecem inseridos na mesma prática social. Contudo, com a concretização do processo educativo, a perspectiva do estudante abandona seu caráter caótico, sincrético, acrítico e empírico, transformando-se em elaborada, sintética, crítica e concreta. Do mesmo modo, a perspectiva do docente também se modifica, pois, na mesma proporção em que os estudantes alcançam o nível sintético em que, presume-se, o professor já se encontrava no ponto de partida, a precariedade da síntese do professor se reduz, fazendo com que sua compreensão se torne progressivamente mais orgânica.

Assim, tomando o método dialético como ferramenta lógica de interpretação, é possível concluir que,

> […] pela mediação do trabalho pedagógico, a compreensão e a vivência da prática social passam por uma **alteração qualitativa**, o que nos permite observar que a prática social do ponto de partida (primeiro passo) em confronto com a prática social do ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. **É a mesma** porque é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. **E não é a mesma**, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica (Saviani, 2015, p. 38).

É possível compreender que, por intermédio da mediação do trabalho pedagógico, a compreensão e a vivência da prática social sofrem uma modificação qualitativa. Isso permite constatar que a prática social do ponto de partida (primeiro passo) em confronto com a prática social do ponto de chegada (quinto passo) é e não é idêntica. É idêntica porque é ela mesma que constitui simultaneamente o mesmo contexto material e histórico suporte, o mesmo pressuposto e o alvo, o mesmo

fundamento e a finalidade da prática pedagógica. Não é idêntica se se levar em conta que o modo de nos situarmos em seu interior se transmutou qualitativamente por meio da mediação da ação pedagógica. É exatamente por esse movimento dialético que a “educação é uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada” (Saviani, 2008, p. 58).

Galvão, Lavoura e Martins (2019) endossam essa compreensão ao afirmarem que o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa (prática social) são e não são os mesmos. São os mesmos, porque não há interrupção da vida concreta enquanto se realiza a prática educativa, e, portanto, não existe um "retorno" à prática social. Para Saviani (2015) a vida concreta e a prática educativa é

> [...] um mesmo e indiviso processo que se desdobra em seus momentos constitutivos. Não se trata de uma sequência lógica ou cronológica; é uma sequência dialética. Portanto, não se age primeiro, depois se reflete e se estuda, em seguida se reorganiza a ação para por fim, agir novamente. Trata-se de um processo em que esses elementos se interpenetram desenrolando o fio da existência humana na sua totalidade (Saviani, 2015, p. 38).

Logo, os sujeitos (professores e alunos) reais, não se afastam da vida real enquanto trabalham e ou se educam, pelo contrário, atuam nela, por ela, com ela e para ela. Mas o ponto de chegada não é o mesmo, porque se espera que, conduzido a bom termo, o trabalho didático tenha provocado transformações nos sujeitos, que modifiquem sua prática social em razão de maior inteligibilidade acerca da realidade na qual vivem.

Os autores, fundamentados em Lavoura e Marsiglia (2015), acrescentam que a relação entre o ponto de partida e o ponto de chegada reflete o movimento dialético característico do método marxiano, presente em todo o direcionamento da proposta pedagógica e que exige do planejamento de ensino a indicação dos conteúdos escolares que viabilizem aos estudantes a visão de totalidade dos fenômenos da prática social, examinados em sua historicidade e contradições.

Os autores alertam, contudo, que a prática social não deve ser interpretada apenas como a realidade local dos sujeitos, mas sim como uma relação intermediada por totalidades progressivamente mais complexas, fazendo com que a escola cumpra o papel de fazer a educação ser compreendida como mediação no interior da prática social global. Trata-se de um trabalho pedagógico que precisa se desenvolver desde a mais tenra idade, orientando-se permanentemente para a apropriação, por parte de cada aluno, das objetivações humanas em suas expressões mais desenvolvidas,

representadas pelos conceitos científicos respaldados nas elaborações do pensamento filosófico e na expressão estética das grandes obras de arte.

Por fim, Galvão, Lavoura e Martins (2019) assinalam que uma transformação imediata de comportamento não significa obrigatoriamente compreensão ou modificação da prática social. Assim como o psiquismo humano percorre uma longa trajetória para atingir formas de pensamento rigorosamente abstratas, a educação escolar demanda um extenso percurso para que as "práticas" não sejam imediatas, superficiais, empobrecidas ou mesmo meras expressões de representações verbais dos objetos e fenômenos, pelas quais eles podem ser descritos, porém não necessariamente compreendidos. Nesse sentido, a Prática Social Ponto de Chegada não constitui um ponto de chegada simples ou instantâneo, mas o resultado de um processo dialético, contínuo e de longa duração. Como sintetizam Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 135),

> "a catarse não é sinônimo de avaliação pontual do conteúdo ensinado, tendo em conta que não haverá uma catarse por conteúdo ou por aula ministrada. O processo de catarse, em seus vínculos com a pedagogia histórico-crítica, aponta na direção do produto que se almeja por meio do processo de ensino e visa destacar o papel da educação escolar na transformação dos indivíduos, tendo-se por transformação a lenta e gradual superação dos limites das formas precedentes de ser e agir".

Por fim, pode-se dizer que para a pedagogia histórico-crítica a educação deve cumprir sua função social ao transformar a subjetividade do aluno. Seu método deve elevar o aluno ao nível de compreensão do professor por meio de um trabalho sistematizado de anos. Assim, o ponto de chegada da PHC reafirma o caráter dialético da educação: ela é simultaneamente suporte e alvo, pressuposto e finalidade, consolidando a ideia de que o conhecimento só é verdadeiramente apreendido quando orienta ações concretas na realidade social.

Ao transpor essa lógica para o contexto da Educação Física no Ensino Fundamental, o Esporte deixa de ser um conteúdo puramente técnico ou recreativo para se tornar uma mediação necessária, capaz de elevar a consciência da criança sobre sua própria cultura corporal. Nesse cenário, os momentos didáticos operacionalizam-se evitando o esvaziamento da teoria pela prática impensada. Nesse sentido, a organização do trabalho pedagógico não deve ser vista como um roteiro mecânico, mas como a materialização da lógica dialética que conduz o aluno da síncrese à síntese.

Na Prática Social Ponto de Partida, o professor identifica o conhecimento que a criança traz "da rua", da mídia ou do lazer familiar sobre o esporte. Segue-se para a Problematização, onde são detectadas as contradições do fenômeno esportivo, como a exclusão, a mercantilização e as regras, desafiando o aluno a perceber que o "saber jogar" intuitivo é insuficiente para uma compreensão plena.

A Instrumentalização ocorre quando o aluno se apropria dos fundamentos, táticas e da história da modalidade, tratando o esporte como saber sistematizado. Esse processo conduz à Catarse, o salto qualitativo onde a criança reestrutura sua visão sobre a prática corporal, conferindo-lhe um novo sentido político e social. Por fim, a Prática Social Ponto de Chegada representa o retorno ao jogo, mas agora em um nível superior: o aluno não apenas executa movimentos, mas exerce sua cidadania por meio da cultura corporal, agindo como sujeito consciente e transformador de sua realidade social.

À luz desse referencial, a prática pedagógica apresentada nesta dissertação busca materializar a transição da síncrese à síntese, garantindo que o conhecimento científico sobre a cultura corporal funcione como instrumento de emancipação e leitura crítica da realidade. Ao evitar o esvaziamento da teoria pela prática impensada, o trabalho pedagógico sistematizado assegura que a criança não apenas execute movimentos, mas aja como sujeito consciente e transformador de sua realidade social, consolidando a função social da escola pública na formação da personalidade humana.

Articulada a esse entendimento, a Educação Física Escolar assume a responsabilidade de mediar o acesso à Cultura Corporal, convertendo a experiência imediata em conhecimento consciente. Ao tratar o esporte como conteúdo clássico, ele deixa de ser apenas entretenimento ou fenômeno biológico espontâneo para ser compreendido em suas múltiplas determinações sociais, políticas e históricas. Ao apreender a historicidade e as determinantes contraditórias que constituem o fenômeno esportivo, a mediação pedagógica viabiliza a desnaturalização dessa prática corporal. Esse movimento revela o esporte como uma produção histórica e cultural, colocando em evidência a tensão dialética entre o acesso ao esporte como direito de cidadania e o esporte como mercadoria excludente. Assim, ao socializar esse conhecimento, a escola oferece à criança do Ensino Fundamental os instrumentos intelectuais e motores para que ela não apenas execute movimentos,

mas compreenda sua realidade corporal e social, agindo como sujeito consciente e transformador de sua própria cultura.

Ao tratar o esporte como um conteúdo clássico, a Pedagogia Histórico-Crítica o retira da esfera do entretenimento para posicioná-lo como um saber fundamental que resistiu ao tempo e mantém sua relevância para a compreensão da realidade social. Para que essa apropriação ocorra, o professor deve distinguir o saber empírico, manifestado na experiência imediata e superficial da criança, do saber concreto, que é "captado em suas múltiplas relações, o que só pode ocorrer pela mediação do abstrato". Assim, a sistematização do saber escolar não deve apenas repetir o que o aluno já vivencia em seu cotidiano, mas elevar sua consciência ao nível do conhecimento elaborado, onde o movimento corporal é compreendido em sua totalidade histórica e social.

Em suma, a Pedagogia Histórico-Crítica estabelece que a função primordial da escola é garantir aos estudantes o acesso ao conhecimento sistematizado, promovendo a superação do senso comum em direção à consciência filosófica. No entanto, para que o ensino do Floorball cumpra esse papel humanizador nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é necessário compreender não apenas o 'quê' ensinar, mas 'como' o psiquismo do aluno se apropria dessa cultura. Conforme delineado nos objetivos desta dissertação, essa materialização exige uma articulação rigorosa entre a PHC, a Teoria da Atividade, que explica o desenvolvimento das funções psicológicas superiores através da atividade de estudo e o Trato com o Conhecimento na Educação Física. É a partir dessa tríade que buscaremos analisar como a organização do ensino pode mediar a transição da síncrese à síntese, permitindo que os nexos conceituais do Floorball se tornem ferramentas de leitura crítica da realidade pelos estudantes.

3.5 Noções sobre a Teoria da Atividade

A Teoria da Atividade foi desenvolvida pelo psicólogo soviético Alexei Nikolaievitch Leontiev (1903-1979) a partir dos estudos desenvolvidos por Lev Vigotski, no início do século XX. Após a morte do Vigotski, outros pesquisadores deram continuidade às suas investigações, sendo Leontiev o principal responsável por aprofundar essa abordagem teórica. A Teoria da Atividade de Leontiev tem suas raízes na psicologia histórico-cultural, fundamentada a partir dos pressupostos do materialismo dialético. Ela é uma abordagem fundamental para compreender a

natureza do psiquismo humano e sua relação com o mundo, com isso nos oferece exatamente as ferramentas para compreender essa realidade que está "para além" do que vemos imediatamente. E ajudando a responder perguntas fundamentais como: O que é uma atividade humana? Como ela se estrutura? Como a consciência e a personalidade se formam a partir da atividade?

Segundo Lev Semyonovich Vygotsky (1996), o desenvolvimento humano acontece por meio das relações sociais, que são construídas ao longo da história e mediadas pela cultura. Nessa mesma linha, Lavoura, Santos Júnior e Melo (2021) afirmam que o ser humano se caracteriza por ser essencialmente social, e que seu desenvolvimento depende das atividades que realiza em interação com a natureza e com a sociedade. Desse modo, as características que o constituem como ser humano são formadas no interior das práticas histórico-sociais.

Dessa forma, a Teoria da Atividade tem como principal objetivo compreender a relação entre a atividade, o desenvolvimento humano e o contexto histórico cultural no qual os fazeres ocorrem. Os pressupostos da Teoria da Atividade apontam que o desenvolvimento do homem decorre das atividades que ele realiza durante mediações com outros seres humanos e mediações nas relações sociais estabelecidas entre eles. Ela destaca a relevância da interação entre sujeito, objeto e contexto permeada por mediações culturais, na construção do conhecimento e consequentemente no desenvolvimento humano.

Partindo dos pressupostos de Leontiev ao apontar que o desenvolvimento do homem decorre das atividades que ele realiza, ele define a atividade como unidade da vida do sujeito humano, que tem por objetivo orientar o sujeito no mundo objetivo:

> A atividade é uma unidade molecular, não uma unidade aditiva da vida do sujeito corporal, material. Em um sentido mais estrito, quer dizer, a nível psicológico, é a unidade da vida mediada pelo reflexo psicológico, cuja função real consiste em que orienta ao sujeito no mundo objetivo. Em outras palavras, a atividade não é uma reação nem um conjunto de reações, mas um sistema que tem estrutura, suas transições e transformações internas, seu desenvolvimento (Leontiev, 1978, p. 67).

É a partir desta definição que o autor constrói sua exposição acerca da Teoria da Atividade em sua principal obra sobre o tema, “Actividad, conciencia y personalidad” (Leontiev, 1978) e apresenta o conceito de atividade como:

> [...] processo, produtor do e mediado pelo reflexo psíquico da realidade, responsável por concretizar as relações de caráter objetivo/subjetivo do homem com o mundo e com o gênero humano e satisfazer suas necessidades, promovendo, assim, seu desenvolvimento integral e garantindo a produção e reprodução de sua vida material (Leontiev, 1978).

Contudo, Leontiev atenta que nem todo processo deve ser chamado de atividade, uma vez que,

> Por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. Nós não chamamos de atividade um processo como, por exemplo, a recordação porque ela, em si mesma, não realiza, via de regra, nenhuma relação independente com o mundo e não satisfaz qualquer necessidade especial (Leontiev, 2010, p. 68).

Como forma de concretizar a relação entre o sujeito e o objeto, a atividade desempenha um papel central nesse processo. É por meio dela que o indivíduo se apropria das objetivações históricas produzidas historicamente pelo gênero humano, isto é, transforma a realidade objetiva em algo compreendido internamente, como uma imagem subjetiva. Ao mesmo tempo, ao agir sobre o mundo, o sujeito também cria novos elementos culturais, que passam a existir objetivamente e podem ser apropriados por outros sujeitos. Em outras palavras, aquilo que era subjetivo se converte novamente em realidade objetiva. Nas palavras do autor:

> É na atividade onde se produz a transição do objeto à sua forma subjetiva, à sua imagem; por sua vez, na atividade se opera também a transição da atividade a seus resultados objetivos, a seus produtos. Tomada deste ângulo a atividade parece como um processo no qual se concretizam as transições recíprocas entre os polos “sujeito-objeto” (Leontiev, 1978, p. 66).

Para Leontiev (1978), nessa perspectiva, a Teoria da Atividade rompe com a ideia de separação entre sujeito e objeto, característica da psicologia lógico-formal. Nessa abordagem tradicional, o sujeito aparece apenas como apenas um pré-requisito para o estudo da atividade, ficando à margem de sua investigação. Em contraposição, como afirma Leontiev: “A categoria de atividade se desdobra agora em sua autêntica plenitude, como abarcadora de ambos os pólos: o pólo do objeto e o pólo do sujeito” (1978, p. 125). Isso significa que, entre o mundo externo (o objeto) e a resposta do sujeito, existe um elemento mediador essencial: a atividade do sujeito (atividade humana) sobre o mundo.

Além disso, embora a atividade seja mediada pelo reflexo psíquico, ela também se constitui como condição fundamental para a formação e a manifestação do psiquismo humano. Como afirma Leontiev (1978):

> O reflexo da realidade surge e se desenvolve no processo de desenvolvimento dos vínculos reais dos homens cognoscentes com o mundo humano que os circunda, [...] e, por sua vez, exerce uma influência inversa sobre o desenvolvimento desses (Leontiev, 1978, p. 20)

Como explica Leontiev (1978), o reflexo da realidade não surge de forma isolada, mas se forma e se desenvolve no contexto das relações concretas que os indivíduos estabelecem com o mundo que os cerca, sendo, por essa razão, a análise da atividade torna-se o principal caminho metodológico para a compreensão científica do psiquismo, especialmente em sua dimensão histórico-cultural.

Nessa direção, Leontiev (1978), oferece uma contribuição importante à Teoria da Atividade ao propor uma formulação trina: sujeito, atividade e objeto, na qual a consciência e a personalidade são compreendidas como resultado da mediação da atividade prática, socialmente constituída. E assim, juntamente com a atividade, a consciência e a personalidade constituem categorias centrais de análise na psicologia. Embora não seja o objetivo aprofundar aqui essas duas categorias, é importante compreender, ainda que de forma sintética, como elas se articulam.

Na perspectiva da teoria da atividade, Leontiev (1978) aponta que as categorias da consciência e da personalidade não podem ser entendidas como faculdades inatas do indivíduos, mas sim como formações historicamente produzidas no interior das relações sociais, reflexo da atividade social.

Nesse sentido, Leontiev (1978) sustenta que o reflexo psíquico da realidade não emerge de maneira isolada, mas se constitui no processo de interação concreta entre o sujeito e o mundo objetivo, mediado pela atividade. Em sua abordagem, a consciência é entendida como um produto social, cuja origem está vinculada à necessidade de antecipação dos resultados no trabalho produtivo. Para que o sujeito possa agir sobre a realidade, é necessário que ele represente mentalmente o resultado de sua ação antes de sua efetivação. Essa imagem antecipadora do objetivo constitui um fenômeno essencial da consciência, pois orienta e regula a atividade prática. Conforme afirma o autor, “o reflexo da realidade surge e se desenvolve no processo do desenvolvimento de laços reais [...] com o mundo” (LEONTIEV, 1978, p. 16) . Tal afirmação desloca a análise da consciência de uma perspectiva intrapsíquica para uma abordagem histórico-social, na qual a atividade assume papel central como categoria explicativa.

A consciência, portanto, não é concebida como uma faculdade inata, mas como uma forma específica e superior do psiquismo humano, caracterizada pela capacidade de representação subjetiva e inteligibilidade dos fenômenos objetivos.

Nessa direção, Leontiev (1978, p. 99) afirma que a consciência constitui “o quadro do mundo que se revela ao sujeito, no qual estão inclusos ele mesmo, suas ações e seus estados”. Sua gênese está diretamente vinculada ao desenvolvimento do trabalho e das relações sociais, sendo produto da atividade vital humana. Como destaca o autor, “qualquer ato consciente é moldado dentro de um círculo estabelecido de relações, dentro desta ou daquela atividade que também determina sua peculiaridade psicológica” (Leontiev, 2010, p. 74).

No plano estrutural, a consciência organiza-se como uma unidade dinâmica composta por três dimensões fundamentais: o tecido sensorial, o significado social e o sentido pessoal (Leontiev, 2004). O tecido sensorial refere-se às imagens perceptivas que constituem a base material da consciência, sendo resultado da relação ativa (experiência) do sujeito com o mundo. Contudo, tais percepções não podem ser compreendidas como meramente biológicas, uma vez que são historicamente mediadas pela atividade humana. Nesse sentido, Leontiev (1978) ressalta que “a formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo” (Leontiev, 1978, p. 23), evidenciando o caráter histórico-social da própria sensorialidade.

O significado, por sua vez, corresponde ao conteúdo socialmente produzido e compartilhado, objetivado na linguagem e nos sistemas culturais. Trata-se de uma forma de generalização da experiência humana acumulada, que é apropriada pelo sujeito como conhecimento objetivo sobre o mundo. O significado não pertence ao indivíduo, mas à sociedade, ou seja, trata-se de uma dimensão que ultrapassa o indivíduo, sendo resultado da experiência histórica coletiva. Ao apropriar-se desses significados, o sujeito internaliza formas socialmente elaboradas de compreender a realidade. Nesse processo, a linguagem desempenha papel fundamental, uma vez que, conforme Marx e Engels (2007), citados por Leontiev (1978), ela constitui a “consciência real, prática”, que existe tanto para os outros quanto para o próprio sujeito.

Entretanto, a consciência não se reduz ao plano dos significados sociais. É na dimensão do sentido pessoal que se expressa a relação singular do indivíduo com esses conteúdos. O sentido pessoal refere-se ao valor que os fenômenos da realidade assumem para o sujeito em função de seus motivos e necessidades. Assim, enquanto o significado possui caráter universal, o sentido pessoal é singular, constituindo a base

da dimensão afetiva e da parcialidade da consciência. Dessa forma, um mesmo significado social pode adquirir sentidos distintos para diferentes indivíduos, dependendo de suas trajetórias e de sua inserção nas atividades sociais. Essa distinção é fundamental para compreender as contradições da consciência, sobretudo em contextos marcados pela alienação.

No que se refere à personalidade, Leontiev (1978) também rompe com concepções que a reduzem a traços individuais ou disposições naturais. Para o autor, a personalidade é uma formação social que se constitui no processo de desenvolvimento da atividade do sujeito. Nesse sentido, ela não é dada biologicamente, mas construída historicamente, sendo determinada pelo sistema de relações sociais em que o indivíduo está inserido. Como afirma Leontiev (1978), a personalidade deve ser entendida como uma qualidade que o indivíduo adquire no interior dessas relações. Leontiev (1978) concebe a personalidade como uma síntese dinâmica que envolve tanto as experiências passadas quanto as possibilidades futuras de desenvolvimento. Desse modo, seu desenvolvimento está diretamente condicionado à riqueza e à diversidade das relações que o sujeito estabelece com o mundo, isto é, à amplitude e complexidade de suas atividades.

Paralelamente ao desenvolvimento da consciência, a personalidade emerge a partir da organização hierárquica dos motivos que orientam a atividade. A atividade humana é impulsionada por múltiplos motivos, que se transformam ao longo do desenvolvimento do sujeito. A personalidade se constitui quando esses motivos passam a se organizar de forma relativamente estável, estabelecendo uma hierarquia que orienta o comportamento do sujeito. Assim, a unidade da personalidade não reside em características fixas, mas na organização dinâmica dos motivos que direcionam a atividade.

Leontiev (1978) destaca ainda que a personalidade “nasce duas vezes”. O primeiro nascimento ocorre na infância, quando a criança começa a subordinar suas ações imediatas às normas sociais, estabelecendo as primeiras hierarquias de motivos. O segundo nascimento ocorre na adolescência, com o desenvolvimento da autoconsciência, momento em que o indivíduo se torna capaz de refletir sobre seus próprios motivos e de orientar conscientemente sua atividade. É nesse nível que se torna possível a construção de um sentido de vida mais elaborado.

Entretanto, é importante destacar que essa capacidade não se desenvolve de forma automática, estando condicionada às relações sociais concretas. Para Leontiev (1978), em sociedades marcadas pela divisão social do trabalho e pela propriedade privada dos meios de produção, observa-se frequentemente uma cisão entre os significados sociais da atividade e os sentidos pessoais atribuídos pelos sujeitos, o que caracteriza o fenômeno da alienação.

Nesses contextos, a atividade do indivíduo pode não corresponder aos seus interesses mais profundos, dificultando a formação de uma personalidade plenamente integrada.

Por outro lado, essa condição não é universal, mas historicamente determinada. Conforme argumenta Leontiev (2004), a superação da alienação está vinculada à transformação das condições materiais de existência, especialmente à superação da propriedade privada dos meios de produção e da divisão social do trabalho. Nessa perspectiva, torna-se possível a reorganização da atividade humana, de modo que os motivos individuais possam se articular aos interesses coletivos, possibilitando a constituição de um sentido de vida autenticamente humano.

Dessa forma, tanto a consciência quanto a personalidade não preexistem à atividade, mas são engendradas em seu interior, constituindo-se simultaneamente como produto e mediação da relação ativa do sujeito com a realidade. Nessa direção, Leontiev (1978, p. 22) afirma que:

> É a análise da atividade que constitui o ponto decisivo e o método principal do conhecimento científico do reflexo psíquico, da consciência. No estudo das formas da consciência social é a análise da existência social, dos modos de produção e do sistema de relações sociais inerentes a ela; no estudo do psiquismo individual é a análise da atividade dos indivíduos em condições sociais dadas e nas circunstâncias concretas que tocam a sorte em cada um (Leontiev, 1978, p. 22).

Diante do percurso teórico apresentado, evidencia-se que as categorias de consciência e personalidade, embora essenciais para a compreensão do psiquismo humano, não podem ser apreendidas de forma isolada, pois ambas são constituídas no interior da atividade e dela dependem para seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, a atividade assume papel central na análise psicológica, uma vez que é por meio dela que se estabelecem as relações concretas entre o sujeito e o mundo, mediando o desenvolvimento da consciência, a construção da personalidade e a assimilação dos conhecimentos.

Nesse sentido, Lavoura, Santos Júnior, Melo (2021) corrobora ao dizer que a categoria da atividade apresenta-se como determinante para a compreensão da práxis humana, sendo concebida como unidade fundamental da vida humana. Estes autores afirmam que, com base nos autores da tradição soviética vinculada à escola de Vigotski, a atividade se efetiva no agir consciente orientado à satisfação de necessidades, o que evidencia seu caráter intencional, objetivo e socialmente mediado. Assim, a atividade não pode ser reduzida a um processo interno, mas deve ser compreendida como uma relação dinâmica entre sujeito e objeto, historicamente situada. Nesse sentido, a atividade constitui-se como a chave explicativa das transições recíprocas entre sujeito e objeto, sendo condição para a produção e reprodução da vida humana (Leontiev, 1978).

Antes de nos dedicarmos ao exame da organização estrutural da atividade, é necessário destacar que todo indivíduo executa, ao longo de sua existência, múltiplas atividades de forma simultânea: ocupações profissionais, interações interpessoais, práticas de autocuidado, atividades de lazer, entre outras. Leontiev (1978) atenta que certas atividades assumem papel central no fomento ao desenvolvimento do sujeito, enquanto outras permanecem em plano secundário, estabelecendo-se, assim, uma hierarquização entre as diversas atividades humanas. Segundo Leontiev (2010), à atividade que ocupa posição central no desenvolvimento psíquico, recebe a denominação de “atividade principal” (também traduzida como “atividade-guia” ou “atividade dominante”). Aqui cabe enfatizar que, para Leontiev (1978), a atividade não se restringe à dimensão externa, de caráter prático, mas abrange igualmente a atividade interna, designada como teórica. O que distingue uma da outra é o modo como são executadas.

Para um melhor entendimento sobre a atividade, será abordada a estrutura que ela possui. Parte-se do pressuposto de que toda atividade humana tem como ponto de partida uma necessidade. Conforme Leontiev (2004), a atividade está diretamente ligada à satisfação de necessidades, sendo esta a sua primeira condição. No entanto, uma necessidade, por si só, não é suficiente para gerar atividade. Ela só se realiza plenamente ao encontrar um objeto correspondente capaz de satisfazê-la, sendo essa união denominada motivo (Leontiev, 2004).

Para Leontiev (1978), o motivo é o verdadeiro impulsionador da conduta humana, ainda que, por vezes, não esteja imediatamente acessível à consciência do

sujeito. Desse modo, pode-se afirmar que toda e qualquer atividade humana nasce de um motivo, entendido como a síntese entre necessidade e objeto.

A partir dessa concepção, faz-se necessário o exame da estrutura interna da atividade. Leontiev (1978) propôs um modelo analítico composto por três níveis hierarquicamente interdependentes: a atividade, as ações e as operações. O primeiro nível, mais amplo, corresponde à atividade, que é sempre orientada por um motivo. O segundo nível é o das ações, definidas como processos subordinados a objetivos conscientes. Uma ação constitui um elo dentro de uma atividade maior, possuindo um fim específico que pode não coincidir diretamente com o motivo geral. O terceiro nível é o das operações, que correspondem aos modos de execução das ações e são determinadas pelas condições concretas em que a ação se realiza. Damiani (2015) ajuda na compreensão da atividade ao explicar que,

> Para compreender o conceito de atividade, torna-se necessário explicitar seus elementos constitutivos, especialmente o motivo que a impulsiona e o objeto a que se dirige. A partir dessa definição, é possível identificar as ações e as operações envolvidas. A atividade é concebida como um sistema mais amplo, que se concretiza por meio de um conjunto de ações orientadas a objetivos específicos, com início e término definidos. As ações, por sua vez, apoiam-se em processos automatizados, denominados operações. Esses três níveis — atividade, ação e operação — não são estáticos, mas dinâmicos e inter-relacionados, podendo se transformar conforme se modificam os motivos e o nível de consciência dos sujeitos sobre o que realizam (Damiani, 2015, p. 96).

A partir da abordagem acerca da estrutura da atividade, compreende-se que esta se organiza a partir de diferentes componentes interdependentes, tais como o sujeito, a necessidade, o objeto (ou objetivo), o motivo, os meios e as condições de realização, bem como o produto resultante do processo. Nesse contexto, destaca-se que a ação constitui um elemento fundamental para a existência da atividade, uma vez que é por meio dela que os objetivos são efetivamente realizados. Além disso, a ação conta com o suporte das operações, que correspondem aos modos de execução determinados pelas condições concretas em que se desenvolve a atividade. Assim, conforme Leontiev (1978), a atividade encontra-se vinculada ao motivo que a impulsiona, enquanto a ação se orienta por objetivos conscientes, os quais podem se desdobrar em uma ou mais operações, evidenciando a organização dinâmica e hierárquica da atividade humana.

Além dos três níveis hierárquicos, a estrutura da atividade contempla os meios/condições e o produto. Os meios, ou instrumentos, são objetos que auxiliam a realização das operações e, consequentemente, da atividade como um todo. Leontiev

(2004, p. 80) destaca que "a preparação dos instrumentos pelo homem tem também sua história natural", distinguindo-se qualitativamente do uso rudimentar de ferramentas por animais. O produto, por sua vez, é "o resultado objetivo alcançado pela atividade realizada" (Lopes; Santos, 2024, p. 12). Leontiev (2021, p. 148) afirma que "a atividade de trabalho se imprime em seu produto", evidenciando o caráter transformador da atividade humana.

3.5.1. Da Teoria da Atividade ao ensino: fundamentos para a educação física escolar

A incorporação da Teoria da Atividade ao campo educacional impõe uma mudança qualitativa na forma de compreender o ensino da Educação Física. Nessa perspectiva mais ampla, ensinar não significa transmitir conteúdos prontos (concepção mecanicista), mas organizar intencionalmente a atividade de estudo, de modo que o estudante se aproprie, de forma ativa, dos conhecimentos produzidos historicamente. Como assinala Dermeval Saviani (2015), a função da escola é garantir o acesso ao saber elaborado, o que exige a criação de condições para que o aluno percorra o movimento que vai do não-domínio ao domínio desse saber.

Nessa direção, a Teoria da Atividade fornece o arcabouço para a organização do ensino, especialmente por meio da noção de atividade orientadora de ensino e da elaboração de situações desencadeadoras de aprendizagem, que mobilizam os alunos em torno de problemas autênticos. Entretanto, torna-se necessário compreender os fundamentos teóricos que sustentam essa concepção. Para isso, parte-se das categorias formuladas por Alexei Leontiev. Segundo o autor, a atividade constitui a unidade básica da vida humana e do desenvolvimento psíquico, sendo orientada por necessidades que, ao encontrarem seus objetos, transformam-se em motivos. É o motivo que impulsiona a atividade, ainda que nem sempre esteja consciente para o sujeito. Essa atividade se estrutura em ações — orientadas por objetivos conscientes — e operações — modos de execução que tendem à automatização conforme as condições concretas. Ademais, a atividade articula dimensões externas (práticas) e internas (teóricas), indissociáveis no processo de formação humana.

A partir dessas bases, no campo pedagógico, compreende-se que o ensino deve mobilizar motivos, organizar ações com objetivos claros e possibilitar a internalização de operações, promovendo o desenvolvimento psíquico dos estudantes. É nesse sentido que a noção de atividade-guia (ou atividade principal),

conforme Leontiev (2010), adquire centralidade, pois indica que, em cada etapa do desenvolvimento, determinadas atividades assumem papel estruturante na formação de novas capacidades psíquicas.

A estrutura da atividade pode ser compreendida de forma mais concreta a partir de exemplos das práticas corporais. Oliveira (2022) dá o exemplo do fundamento “passe” presente nos esportes coletivos, segundo a autora o fundamento “passar” não se reduz a um gesto técnico isolado, mas envolve a articulação de diversas ações motoras (correr, saltar, equilibrar, arremessar, receber, entre outras). Inicialmente, essas ações são realizadas de forma consciente; contudo, com a prática, tornam-se operações automatizadas. Entretanto, no processo pedagógico, essas operações podem ser retomadas como ações, quando o estudante passa a compreender seus significados no contexto mais amplo do jogo e da cultura corporal. Esse movimento evidencia que o ensino deve promover não apenas a execução, mas a compreensão dos sentidos e significados da atividade. Além disso, toda atividade esportiva é orientada por um motivo, que, nesse caso, se expressa na competição, marcada pela tensão entre os polos agonístico e lúdico. Para Oliveira (2022) a compreensão dessa dimensão é fundamental para que o estudante não apenas participe da prática, mas compreenda suas determinações históricas, sociais e culturais, bem como os valores que a atravessam. Assim, ao transpor essas categorias para a Educação Física, torna-se necessário superar a compreensão imediata das práticas corporais como meras execuções técnicas.

Aproximando a teoria da especificidade da Educação Física, Nascimento (2014) realiza uma operação fundamental ao propor que os objetos de ensino dessa disciplina não sejam as manifestações empíricas do esporte ou da dança, mas sim as relações essenciais que constituem a cultura corporal.

Nascimento (2014) sustenta que a atividade pedagógica da Educação Física lida com três relações objetivas historicamente desenvolvidas na prática social: a criação de uma imagem artística com as ações corporais (presente na dança e na mímica), o controle da ação corporal do outro (presente nos jogos e nas lutas) e o domínio da própria ação corporal (presente na ginástica e no atletismo). Para essa autora, ensinar Educação Física, portanto, significa oportunizar a apropriação dessas relações essenciais, indo além da mera execução técnica, onde os objetos de ensino da Educação Física "devem ser elaborados a partir da explicação e sistematização

das dimensões genéricas que constituem as atividades da cultura corporal" (Nascimento, 2014, p. 9).

Essa conceituação encontra um desdobramento didático na sistematização proposta por Lavoura, Santos Júnior e Melo (2021), que organizam os fundamentos do ensino da cultura corporal em três eixos: o eixo Prático-Objetal, eixo Histórico-Social e o eixo Axiológico. Ao articular esses três eixos, os autores fornecem um instrumental teórico para que o professor organize o ensino visando a formação omnilateral e o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes. Trataremos mais detidamente desses eixos num próximo tópico.

Em suma, a passagem da Teoria da Atividade para a Educação Física escolar não é uma simples “aplicação”, mas uma mediação teórica. Leontiev (1978) fornece as categorias ontológicas (atividade, ação, operação, motivo, sentido). Nascimento (2014) realiza a mediação ao identificar as relações essenciais da cultura corporal como objetos de ensino. Finalmente, Lavoura, Santos Júnior e Melo (2021) indicam caminhos didáticos para a concretização desse ensino na escola. Esta arquitetura teórica, ao ser assumida pelo professor, permite transformar a aula de Educação Física em um espaço de efetiva humanização, no qual o aluno não apenas se move, mas compreende o movimento como uma produção histórico-cultural e o ressignifica a partir de seus próprios motivos e sentidos pessoais.

3.6 Noções sobre o Trato com o conhecimento

A partir do final da década de 1970 e, sobretudo, ao longo da década de 1980, a Educação Física escolar brasileira passou por um processo de questionamento de suas bases tradicionais, em clara contraposição ao modelo hegemônico até então vigente. De acordo com o Coletivo de Autores (1992, p. 19-28), o modelo tradicional caracterizava-se pela ênfase na repetição técnica dos esportes, na priorização do rendimento e na melhora da aptidão física, frequentemente descolados de qualquer reflexão crítica. Com efeito, a contraposição a esse modelo, a Educação Física passou a ser concebida como um componente curricular comprometido com a transmissão de conhecimentos sistematizados, visando à superação de problemas sociais e à formação humana omnilateral.

Nesse contexto, a Educação Física escolar orientou-se para uma perspectiva curricular mais consistente, materializada na abordagem crítico-superadora, sistematizada no livro Metodologia do Ensino da Educação Física de autoria de um

Coletivo de Autores e publicada em 1992. Segundo Coletivo de Autores (1992) essa obra propôs organizar o objeto da Educação Física escolar, o conhecimento da cultura corporal, dentro do projeto político-pedagógico, da concepção de currículo ampliado, dos princípios curriculares no trato com o conhecimento, dos ciclos de escolarização e do confronto das perspectivas de Educação Física na dinâmica curricular para a construção de uma educação pública de qualidade e emancipadora.

Essa abordagem foi fundamental para dar à Educação Física um caráter disciplinar e de produção de conhecimento no ambiente escolar, assim nela desenvolve-se o termo da cultura corporal voltado para uma organização escolar no sentido crítico. Ao definir o objeto da Educação Física escolar, o Coletivo de Autores (1992, p. 62) afirma que a cultura corporal compreende

> [...] temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como as nomeadas anteriormente: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem (Coletivo de Autores, 1992, p. 62).

Na abordagem crítico-superadora, segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 29), a base material para a dinâmica curricular da Educação Física é formada por três pólos: o trato com o conhecimento, a organização escolar e a normatização escolar. Para Galvão, Lavoura e Martins, 2019,

> O trato com o conhecimento refere-se ao modo lógico e metodológico de seleção, organização e sistematização do conhecimento em sua prática pedagógica e, portanto, parece-nos ser o mais determinante enquanto fundamento da didática histórico-crítica, em que pese a impossibilidade de ser considerado sem referências à sua relação de reciprocidade com a organização escolar, que diz respeito às condições espaço-temporais do processo de ensino (horários, séries, níveis, laboratórios, materiais e equipamentos), e com a normatização escolar, que representa o sistema de normas, leis, orientações político-pedagógicas e regimentais do ensino (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 151).

Para esses autores o elemento mais determinante para a materialização da didática histórico-crítica é o trato com o conhecimento, uma vez que ele orienta a conversão do saber sistematizado em saber escolar. No entanto eles enfatizam que, embora o trato com o conhecimento seja o polo mais determinante para os fundamentos didáticos, ele não pode ser considerado "sem referências à sua relação de reciprocidade com a organização escolar e com a normatização escolar", evidenciando a unidade dialética entre os três elementos que compõem a dinâmica curricular (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 151).

Dessa maneira, no âmbito deste estudo, o aprofundamento do Trato com o conhecimento revela-se essencial. Ao introduzir essa discussão, é necessário

destacar que, conforme o Coletivo de Autores (2009, p. 32), “o trato com o conhecimento reflete a sua direção epistemológica e informa os requisitos para selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos de ensino”, fundamentada na Pedagogia histórico-Crítica. Nessa perspectiva, Saviani (2008, p. 17) adverte que os conteúdos escolares não devem se orientar pelos interesses imediatos do "aluno empírico", mas sim pelas necessidades de desenvolvimento do "aluno concreto", que necessita apropriar-se do saber sistematizado para transformar sua realidade.

A partir dessa compreensão, este trabalho se propõe a examinar alguns dos principais princípios curriculares que orientam esse trato, princípios estes que expressam “um conjunto de determinações para o ato de ensinar histórico-crítico” (Galvão, Lavoura e Martins, 2019, p. 152). Conforme argumentam o Coletivo de Autores (2012) e Gama (2015), o trato com o conhecimento envolve uma exigência central: a necessidade de que os conteúdos escolares sejam selecionados de forma criteriosa e organizados segundo uma lógica consistente e articulada.

Nessa direção, Gama (2015, p. 194-206) avança ao sistematizar os princípios curriculares que devem orientar o trato com o conhecimento na perspectiva histórico-crítica, distinguindo-os em dois grupos articulados. O primeiro grupo, denominado princípios de seleção do conhecimento, engloba critérios como a objetividade e o enfoque científico do conhecimento, a contemporaneidade do conteúdo, sua adequação às possibilidades sociocognitivas do aluno e sua relevância social (Gama, 2015, p. 196-201). Tais princípios visam garantir que o saber escolar selecionado corresponda às formas mais desenvolvidas do conhecimento humano, evitando tanto o ecletismo quanto o reducionismo utilitarista. O segundo grupo, denominado princípios metodológicos do trato com o conhecimento, refere-se às formas de organização e desenvolvimento desses conteúdos no processo de ensino, destacando-se: a) o movimento da síncrese à síntese (ou da aparência à essência); b) o reconhecimento da provisoriedade e da historicidade dos conhecimentos; c) a simultaneidade dos conteúdos enquanto expressões da realidade; e d) a ampliação progressiva da complexidade do saber (Gama, 2015, p. 202-206). Com isso, a autora demonstra que a lógica dialética supera os princípios da lógica formal — fragmentação, unilateralidade, etapismo e linearidade —, oferecendo ao professor um referencial consistente para organizar o ensino de modo a promover o desenvolvimento do pensamento teórico nos estudantes.

Para Galvão, Lavoura e Martins (2019), os princípios que orientam o trato com o conhecimento, tanto em sua dimensão individual quanto em sua articulação como totalidade, fundamentam a dinâmica do ensino na perspectiva histórico-crítica. dinâmica que potencializa a formação crítica e consciente dos estudantes. Ao passo que, materializa-se em uma proposta pedagógica que responde às necessidades históricas e sociais efetivas dos sujeitos; possibilita a articulação entre a produção e a satisfação dessas necessidades no processo educativo; e favorece a superação de compreensões imediatas e a apropriação de conhecimentos mais elaborados. Assim, o ensino sobre essas bases contribui para a construção da compreensão da realidade.

3.7 Noções sobre os ciclos de escolarização

A proposição dos ciclos de escolarização, embora tenha sido originalmente sistematizada pelo Coletivo de Autores (1992) no âmbito da abordagem crítico-superadora da Educação Física, recebeu diferentes aprofundamentos e atualizações, por parte de pesquisadores vinculados à pedagogia histórico-crítica e à psicologia histórico-cultural. Para o Coletivo de Autores (1992, p. 34), os ciclos de escolarização constituem uma organização do conhecimento em espiral, na qual os conteúdos são tratados simultaneamente e as referências do pensamento do estudante ampliam-se progressivamente da constatação à explicação teórica.

Para este estudo, adotamos a atualização teórico-metodológica desenvolvida por Melo, Lavoura e Taffarel (2020), que avançou em relação à proposição do Coletivo de Autores (1992) e aos desdobramentos de Melo (2017) ao incorporar as categorias centrais da psicologia histórico-cultural e da Teoria da Atividade. A proposição desses autores contrapõe-se radicalmente ao modelo tradicional de organização do ensino em uma seriação linear e fragmentada dos conteúdos. Eles propõem uma organização dos ciclos fundamentada na lógica dialética, na qual os conhecimento não é pensado por etapas estanques, mas construído por aproximações sucessivas que vão da síncrese à síntese, impulsionando a apreensão do objeto como totalidade concreta no pensamento. Nessa perspectiva, "o conhecimento não é pensado por etapas. Ele é construído no pensamento de forma espiralada e vai se ampliando" (Varjal, 1991, p. 35 *apud* Coletivo de Autores, 1992, p. 32).

O avanço de Melo, Lavoura e Taffarel (2020) reside no alinhamento rigoroso entre a estruturação dos ciclos e a periodização do desenvolvimento psíquico proposta por Leontiev (1983) e Elkonin (2009). A seleção e a sistematização dos

conhecimentos da cultura corporal passam a considerar diretamente a alternância das atividades-guia, o movimento entre as esferas de relações sociais (intelectual-cognitiva e afetivo-emocional) e as neoformações psíquicas delas decorrentes. Nesse quadro teórico, as neoformações são compreendidas, conforme o próprio Leontiev (1980), como estruturas internas das funções psíquicas mobilizadas pela atividade humana, a qual se organiza a partir de necessidades e motivos e se concretiza por meio de ações e operações. Tais neoformações são responsáveis pelas mudanças psíquicas que surgem inicialmente na atividade-guia de cada período do desenvolvimento, sendo impulsionadas pelo processo de internalização dos signos culturais, mediado pelo ensino.

Conforme destacam Melo, Lavoura e Taffarel (2020), o desenvolvimento humano não é um processo cronológico ou maturacional linear, mas um desenvolvimento socio-histórico marcado por saltos qualitativos. Assim, o ensino intencional atua na Zona de Desenvolvimento Iminente/Proximal. Tal proposição visa favorecer, no estudante, um movimento progressivo que parte da apreensão (constatação) imediata e superficial da realidade, avança para sua interpretação e compreensão e culmina na elaboração de explicações em nível teórico.

Nessa perspectiva, a seleção, a organização e a sistematização dos conteúdos da cultura corporal não podem desconsiderar as leis internas do desenvolvimento humano. Trata-se de um desenvolvimento que, conforme Elkonin (2009),

> é um processo sócio-histórico, e que a progressão e o conteúdo de cada estágio de desenvolvimento estão atrelados ao conjunto de relações sociais determinadas historicamente (Elkonin, 2009, p. 215 *apud* Melo, 2017, p. 92).

Com base nessa articulação, é apresentado um resumo que sintetiza a descrição detalhada dos quatro ciclos de escolarização propostos por Melo (2017) e readequado por Melo, Lavoura e Taffarel (2020), os quais articulam a correspondência entre as etapas da Educação Básica, a organização do conhecimento da cultura corporal com a periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:

1º CICLO: Organização da Identidade dos Dados da Realidade

Figura 1 - Ciclo de Escolarização: Modelo de estruturação do ensino para o 1º Ciclo de Escolarização

1º CICLO DE ESCOLARIZAÇÃO	
Época	Primeira Infância » Meados da Infância
Período	Primeiro Ano » Primeira Infância » Idade Pré-escolar (± 1-6 anos)
Atividade Guia	Comunicação Emocional Direta » Objetal-Manipulatória » Jogo de Papéis Sociais
Esferas	Afetivo-Emocional » Intelectual-Cognitivo » Afetivo-Emocional
Enfrentamento da contradição do modo de vida burguês	Contradição entre a natureza e a cultura (o biológico e social; o adquirido e o inato)
Desenvolvimento da Linguagem	Fase pré-linguística » Domínio primário do idioma » Domínio da estrutura gramatical da linguagem
Desenvolvimento do Pensamento	Pensamento Sincrético » Pensamento por Complexos
Principais Neoformações	Consciência embrionária de si » Consciência de si-mesmo » Consciência de si e de seu entorno social

Fonte: Melo, Lavoura e Taffarel (2020).

Abrangência: Educação Infantil (Creche e Pré-escola).

Fundamentação psicológica: Este ciclo abarca a Época da Primeira Infância e meados da Infância (aproximadamente de 1 a 6 anos). As atividades-guia sucedem-se da comunicação emocional direta (bebês) à atividade objetal-manipulatória (crianças pequenas) e ao jogo de papéis sociais (pré-escolares), alternando o foco entre a esfera afetivo-emocional e a intelectual-cognitiva. O pensamento evolui do pensamento sincrético (visão difusa e global) para o início do pensamento por complexos. As neoformações centrais são a consciência embrionária de si, a consciência de si mesmo e, ao final do ciclo, a consciência de si e de seu entorno social (Melo, 2017, p. 149-150).

Trato com o conhecimento na Educação Física: Os dados da realidade apresentam-se de forma difusa, dispersa, e o aluno encontra-se no momento da "experiência sensível", prevalecendo as referências sensoriais. O objetivo central é a constatação das múltiplas formas de expressão corporal. O professor deve confrontar os estudantes com o fenômeno em estudo em situações essencialmente práticas, para que identifiquem particularidades, semelhanças e diferenças (Coletivo de Autores, 1992, p. 34-35).

Salto qualitativo esperado: O aluno avança quando supera a síncrese e começa a categorizar os objetos, classificá-los e associá-los às manifestações corporais e seus objetos (Coletivo de Autores, 1992, p. 35; Melo, 2017, p. 149).

2º CICLO: Iniciação à Sistematização do Conhecimento

Figura 2 - Ciclo de Escolarização: Modelo de estruturação do ensino para o 2º Ciclo de Escolarização

2º CICLO DE ESCOLARIZAÇÃO	
Época	Meados da Infância
Período	Idade Escolar (± 6-10 anos)
Atividade Guia	Atividade de Estudo
Esfera	Intelectual-Cognitivo
Enfrentamento da contradição do modo de vida burguês	Contradição entre o homem e a sociedade
Desenvolvimento da Linguagem	Aprimoramento do domínio da estrutura gramatical da linguagem
Desenvolvimento do Pensamento	Pensamento por Complexos
Principais Neoformações	Consciência crítica de si e de seu entorno social

Fonte: Melo, Lavoura e Taffarel (2020).

Abrangência: 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (Anos Iniciais).

Fundamentação psicológica: Situado no Meados da Infância, abrange o período da idade escolar (aproximadamente de 6 a 10 anos). A atividade guia predominante é a atividade de estudo, com a esfera intelectual-cognitiva em primeiro plano. A atividade-guia predominante é a atividade de estudo, colocando a esfera intelectual-cognitiva no centro do desenvolvimento. O pensamento opera na transição do pensamento por complexos para as primeiras formas conceituais.A neoformação resultante é a consolidação da consciência crítica de si e do entorno social.

Trato com o conhecimento na Educação Física: O estudante adquire consciência de sua atividade mental e de suas possibilidades de abstração,

confrontando os dados empíricos da realidade com as representações teóricas de seu pensamento. O objetivo central reside na interpretação dos elementos da cultura corporal (regras, técnicas, táticas e condicionantes históricos). Com a ajuda do professor, o estudante começa a estabelecer nexos, referências e relações complexas, construindo conceitos com maior rigor científico (Coletivo de Autores, 1992, p. 35).

Salto qualitativo esperado: O aluno avança quando começa a estabelecer generalizações e a superar o raciocínio puramente empírico (Coletivo de Autores, 1992; Melo, 2017; Melo, Lavoura e Taffarel,2020).

3º CICLO: Ampliação da Sistematização do Conhecimento

Figura 3 – Ciclo de Escolarização: Modelo de estruturação do ensino para o 3º Ciclo de Escolarização

3º CICLO DE ESCOLARIZAÇÃO	
Época	Adolescência
Período	Adolescência Inicial (± 10-14 anos)
Atividade Guia	Comunicação Íntima Pessoal
Esfera	Afetivo-Emocional
Enfrentamento da contradição do modo de vida burguês	Contradição entre homem e sociedade
Desenvolvimento da Linguagem	Aprimoramento do domínio da estrutura gramatical da linguagem
Desenvolvimento do Pensamento	Pensamento por Complexos » Pensamento Teórico
Principais Neoformações	Pensamento Teórico » Autoconsciência

Fonte: Melo, Lavoura e Taffarel (2020).

Abrangência: 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (Anos Finais) – aproximadamente 10 a 14 anos.

Fundamentação psicológica: Situado na Época da Adolescência, abrange a transição da adolescência inicial para a adolescência. A atividade guia é a

comunicação íntima pessoal (relações com os pares), reorganizando a esfera afetivo-emocional. O pensamento transita decisivamente do pensamento por complexos para o pensamento teórico. A neoformação marcante é o desenvolvimento do pensamento teórico e a estruturação da autoconsciência. Conforme Vigotski (1996, p. 113 *apud* Melo, 2017, p. 157), a aquisição da função de formação de conceitos constitui o ponto principal de todas as mudanças na psicologia do adolescente, intelectualizando todas as demais funções psíquicas.

Trato com o conhecimento na Educação Física: O estudante amplia suas referências conceituais e toma consciência da atividade teórica, ou seja, de que uma operação mental exige sua reconstituição na imaginação para atingir a leitura teórica da realidade. O objetivo central é a compreensão teórica da cultura corporal, reorganizando as identificações dos dados da realidade por meio do pensamento teórico (Coletivo de Autores, 1992).

Salto qualitativo esperado: O aluno avança ao reorganizar a identificação dos dados da realidade através do pensamento teórico, propriedade da teoria (Coletivo de Autores, 1992; Melo, 2017; Melo, Lavoura e Taffarel, 2020).

4º CICLO: Aprofundamento da Sistematização do Conhecimento

Figura 4 – Ciclo de Escolarização: Modelo de estruturação do ensino para o 4º Ciclo de Escolarização

4º CICLO DE ESCOLARIZAÇÃO	
Época	Adolescência
Período	Adolescência (± 14-17 anos)
Atividade Guia	Atividade Profissional/Estudo
Esfera	Intelectual-Cognitivo
Enfrentamento da contradição do modo de vida burguês	Contradição entre homem e trabalho
Desenvolvimento da Linguagem	Linguagem intelectualizada
Desenvolvimento do Pensamento	Pensamento Teórico e Formação de Sistemas Conceituais
Principais Neoformações	Autoconsciência » Autodomínio da conduta

Fonte: Melo, Lavoura e Taffarel (2020).

Abrangência:1º ao 3º ano do Ensino Médio. – aproximadamente 14 a 17 anos.

Fundamentação psicológica: Situado na época da Adolescência, no período final da Adolescência. A atividade guia é a atividade profissional/estudo (preparação para atuação futura nas relações sociais e produtiva), com a esfera intelectual-cognitiva predominante. O pensamento teórico está consolidado em sistemas conceituais, permitindo operações de alto grau de abstração, dedução e síntese. As neoformações centrais são a autoconsciência consolidada, isto é, a capacidade de refletir sobre si mesmo como ser histórico e social, e o autodomínio da conduta (Melo, 2017; Melo, Lavoura e Taffarel, 2020).

Trato com o conhecimento na Educação Física: O estudante adquire uma relação especial com o objeto, que lhe permite refletir sobre ele, percebendo propriedades comuns e regulares, sendo capaz de explicá-lo a partir de suas leis e regularidades científicas. O objetivo pedagógico central é a explicação teórica dos fenômenos da cultura corporal. O estudante sistematiza o conhecimento teórico, ou seja, as explicações da forma como os fenômenos se manifestam no real (Taffarel *et al*., 2010, p. 205 *apud* Melo, 2017, p. 158).

Salto qualitativo esperado: O aluno avança quando compreende e mobiliza as regularidades dos fenômenos. Neste ciclo, o estudante tem contato com a regularidade científica, podendo adquirir condições objetivas para intervir criticamente na realidade e para atuar na produção de conhecimento científico quando submetido à atividade de pesquisa (Taffarel *et al*., 2010, p. 205 *apud* Melo, 2017, p. 159).

Finalizada a exposição da sistematização dos quatro ciclos de escolarização conforme proposto por Melo, Lavoura e Taffarel (2020), cabe agora tecer algumas considerações tomando como referência da prática de ensino histórico-crítica, a qual permite compreender o processo de ensino como uma processualidade dialética. Nesta direção, os ciclos não devem ser compreendidos como uma estrutura rígida ou como uma simples reclassificação etária dos alunos, mas como uma orientação teórico-metodológica para a organização do ensino, é condição fundamental para que o professor possa atuar de forma intencional e consciente no processo de desenvolvimento dos estudantes. Como assinala o Coletivo de Autores (1992, p. 34), “os alunos podem lidar com diferentes ciclos ao mesmo tempo, dependendo do(s) dado(s) que esteja(m) sendo tratado(s)”, o que evidencia que tal organização não implica homogeneização, mas possibilita que os estudantes avancem em ritmos

distintos, mediante a mediação pedagógica orientada para sucessivas aproximações ao conhecimento.

Sob o referencial da Pedagogia Histórico-Crítica, a organização do ensino por ciclos articula-se diretamente à compreensão do ato educativo como prática social intencional, voltada à formação humana em sua dimensão omnilateral. Nesse sentido, como destaca Dermeval Saviani (2008, p. 13-14), educar implica “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Tal princípio exige que o professor organize, selecione e sistematize os conteúdos da cultura corporal de forma lógica e progressiva, possibilitando que o estudante transite do não domínio ao domínio dos conhecimentos (Saviani, 2008). É nesse ponto que a organização em ciclos revela sua potência pedagógica: ao articular a lógica interna dos conteúdos com as leis do desenvolvimento psíquico, orienta a prática docente para um movimento de complexificação progressiva do conhecimento.

Complementando essa perspectiva, Galvão, Lavoura e Martins (2019) evidenciam que os ciclos, quando tomados como referência da prática de ensino histórico-crítica, permitem compreender o processo de ensino como uma processualidade dialética. Parte-se de uma apreensão inicial, ainda sincrética e caótica do objeto de conhecimento, e, por meio de sucessivos movimentos de análise e síntese, o estudante vai desvelando suas determinações mais simples, suas relações internas e suas contradições. Esse percurso culmina na construção do concreto pensado, entendido como “uma rica totalidade de determinações e relações diversas”, que, embora se apresente como ponto de chegada, corresponde, na verdade, ao verdadeiro ponto de partida em nível mais elevado de compreensão.

Dessa forma, a prática pedagógica da Educação Física, orientada pelos ciclos de escolarização na perspectiva histórico-crítica, supera a lógica linear e fragmentada da seriação tradicional, constituindo-se como um instrumento fundamental para a formação do pensamento teórico dos estudantes. Melo, Lavoura e Taffarel (2020) complementa ao afirmar que, ao promover a apropriação crítica da cultura corporal, contribui não apenas para o desenvolvimento do pensamento e da consciência, mas também para a formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade social em que estão inseridos.

3.8 Noções sobre os eixos estruturantes (reguladores) para o ensino

Na perspectiva histórico-crítica e crítico-superadora, os eixos estruturantes desempenham papéis específicos e interdependentes que se articulam na orientação da prática pedagógica da Educação Física escolar, conforme destacam Lavoura, Santos Júnior e Melo. A compreensão dessas funções pelo professor é fundamental para a organização intencional do ensino, possibilitando a superação de práticas marcadas pelo espontaneísmo ou pelo tecnicismo. Para os estudantes, esses eixos favorecem a compreensão da cultura corporal não como um conjunto fragmentado de técnicas desvinculadas da realidade social, mas como uma expressão constitutiva do processo histórico de produção da existência humana.

Para Tanto Lavoura, Santos Júnior e Melo (2021) delimitam três eixos estruturantes, os quais funcionam como verdadeiros reguladores da prática pedagógica: o primeiro eixo (ser humano/atividade/mundo objetal) corresponde ao fundamento prático-objetal; o segundo eixo (ser humano/atividade/tempo-espaço histórico) corresponde ao fundamento histórico-social; e o terceiro eixo (ser humano/atividade/valoração judicativa) corresponde ao fundamento axiológico. Para esses autores, cada um desses eixos orienta o professor na definição do que ensinar, de que forma ensinar e com quais finalidades político-sociais, superando abordagens meramente tecnicistas ou recreacionistas.

O primeiro eixo fundamenta-se na categoria de atividade de Leontiev (1983), Para Lavoura, Santos Júnior e Melo (2021), o primeiro eixo ser humano/atividade/mundo objetal é de natureza prático-objetal, esse eixo fundamenta-se na categoria de atividade de Leontiev (1983), onde atividade é orientada por um motivo e ação é orientada por um objetivo consciente. Para esses autores esses fundamento prático-objetal das práticas corporais enfatiza o ensino das ações e operações técnicas articuladas aos instrumentos e normatizações presentes nas atividades da cultura corporal, os quais se expressa na

> ação prática, consciente e teleológica com os objetivos, instrumentos e normatizações existentes no jogar, no praticar e competir esportes, no dançar, no lutar e no exercitar-se pela ginástica, tanto no plano externo (manejo dos objetos reais) como no plano interno (conhecimentos necessários para o agir consciente, de forma mental ou representativa) (Lavoura, Santos Júnior e Melo, 2021, p. 156).

Para esses autores , ensinando o "como fazer" sempre vinculado ao "para quê" e ao "com o quê" se faz. Isso significa que as atividades da cultura corporal não

se reduzem a movimentos desprovidos de sentido, mas constituem ações práticas, teleológicas e mediadas por instrumentos, regras e significados socialmente construídos. No âmbito do ensino, esse fundamento impõe que o professor organize situações nas quais os estudantes possam agir praticamente sobre os objetos da cultura corporal, tomar consciência da relação entre seus objetivos e os meios para alcançá-los e, fundamentalmente, diferenciar os planos da atividade (motivo, objetivo, condições) e da ação (intencionalidade, operações).

O segundo eixo ser humano/atividade/tempo-espaço histórico é de natureza histórico-social e fundamenta-se no pressuposto materialista-histórico que as formas de atividade humana não são naturais, eternas ou imutáveis, mas sim produzidas historicamente pelos homens no processo de produção e reprodução de sua existência. Segundo Lavoura, Santos Júnior e Melo (2021) este eixo leva o estudante à constatação, compreensão, interpretação e explicação por quais motivos, em determinadas épocas, os seres humanos criaram e desenvolveram certas atividades da cultura corporal, como jogos, lutas e danças. Consequentemente, o ensino deve propiciar que o estudante se aproprie dos significados objetivos historicamente produzidos, transformando-os em sentidos pessoais elaborados.

O terceiro eixo estruturante é de natureza axiológica, ou seja, diz respeito aos valores que orientam as ações humanas. Conforme Lavoura, Santos Júnior e Melo (2021),

> Esse eixo tem como traço essencial de determinação o fundamento da dinâmica valorativa/judicativa das atividades humanas da cultura corporal, que expressa os sistemas de referências valorativas as quais modulam e guiam os comportamentos culturais em meios às práticas no campo da Educação Física (Lavoura; Santos Júnior; Melo, 2021, p. 159).

Em outras palavras, o eixo axiológico conduz o estudante a constatar, interpretar, compreender e explicar os juízos ético-políticos que orientam a conduta dos sujeitos nas práticas corporais, permitindo a problematização de questões como competição, inclusão, violência e padrões estéticos.

Conforme Saviani (2004), "a experiência axiológica é uma experiência tipicamente humana, é a partir do conhecimento da realidade humana que podemos entender o problema dos valores". Assim, apreender essa experiência requer o entendimento de que o ser humano é um ser situado, que age em um contexto concreto e dá respostas à realidade objetiva conforme um complexo de necessidades ligadas a determinados motivos sociais. A valorização que o ser humano faz dos

objetos e das relações sociais está diretamente relacionada ao resultado de sua atividade, da qual depende a reprodução de sua vida. Assim, o ser humano exerce continuamente uma atitude axiológica perante sua situação, e é a partir dessa atitude que seus juízos se formam e regulam sua conduta.

Uma premissa fundamental é que nenhuma prática corporal é neutra. Todas expressam, reforçam ou questionam determinados valores e normas sociais. Por essa razão, Segundo Coletivo de Autores (1992) a reflexão pedagógica é judicativa, pois julga a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social. Nesse sentido, a chamada "meritocracia" esportiva — que atribui o sucesso exclusivamente ao talento ou ao esforço individual — deve ser desvelada como um mecanismo que oculta as desigualdades de classe, raça e gênero. Cabe ao professor explicitar esses conflitos, promover a reflexão crítica sobre as normas e valores que regem as práticas corporais e estimular os estudantes a reinterpretar e redefinir coletivamente essas normas.

Tem que se ter consciência que nenhuma prática corporal é neutra, assim todas expressam, reforçam ou questionam determinados valores e normas sociais. A reflexão pedagógica, portanto, é judicativa porque julga a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social. A "meritocracia" esportiva, que atribui o sucesso ao talento ou esforço individual, deve ser desvelada como mecanismo que oculta as desigualdades de classe, raça e gênero. Cabe ao professor explicitar esses conflitos, promover a reflexão crítica sobre as normas e valores que regem as práticas corporais e estimular os estudantes a reinterpretá-las e redefini-las coletivamente.

Para o Coletivo de Autores (1992) esse fundamento articula-se ao projeto de formação do estudante referente a formação da consciência de classe. Esse fundamento deve levar os estudantes à compreender os valores hegemônicos (competitividade, individualismo, rendimento, consumo) como valores da burguesia, e não como naturais ou universais, assim o estudante pode posicionar-se criticamente e engajar-se na luta por uma sociedade mais justa. Um exemplo prático dado pelo Coletivo de Autores (1992) é o do ensino do futebol, que não deve se limitar ao ensino de passes, dribles e chutes, mas sim problematizar a desvalorização do futebol feminino, a discriminação racial, a mercantilização do espetáculo e a apropriação privada da riqueza gerada pelo esporte.

Com base no que foi exposto no tópico segue abaixo a síntese elaborada pelos autores Lavoura, Santos Júnior e Melo (2021) sobre os fundamentos gerais para o ensino da cultura corporal:

Figura 5 – Eixos Estruturantes/Fundamentos gerais para o ensino da cultural corporal

EIXO	FUNDAMENTOS GERAIS DAS ATIVIDADES DA CULTURA CORPORAL	
SER HUMANO / ATIVIDADE / MUNDO OBJETAL (ação consciente na realização das atividades da cultura corporal)	- ***Fundamento Prático-Objetal***, que consiste nas formas sociais de ações práticas com objetos, instrumentos e normatizações nos planos externo e interno.	Ações/operações (técnicas) conscientes de acordo com a finalidade das atividades humanas da cultura corporal.
SER HUMANO / ATIVIDADE / TEMPO-ESPAÇO HISTÓRICO (historicidade das formas sociais de atividades da cultura corporal)	- ***Fundamento Histórico-Social***, que consiste na reprodução do significado histórico e produção do sentido pessoal das ações humanas num dado modo de vida.	Especificidade do universo de significações sócio-históricas da cultura corporal, considerando a relação entre necessidade, objeto e motivo das ações humanas.
- SER HUMANO / ATIVIDADE / VALORAÇÃO JUDICATIVA (o valor dos objetos humanos)	- ***Fundamento Axiológico***, que consiste na (re)produção dos juízos de valores das ações humanas no curso da produção do modo de vida.	Valores e normas que regulam e orientam o comportamento humano no ato das ações da cultura corporal.

Fonte: Lavoura; Santos Júnior; Melo (2021).

Em síntese, os três eixos estruturantes aqui apresentados: prático-objetal, histórico-social e axiológico, não se separam na prática pedagógica concreta; ao contrário, constituem uma unidade dialética. O sujeito age praticamente sobre o mundo objetal (primeiro eixo), em um tempo e espaço históricos determinados (segundo eixo), valorando e sendo valorado (terceiro eixo). A separação entre eles é apenas analítica, sendo a eficácia do trabalho docente determinada pela articulação consciente dessas três dimensões. Ao compreender a atividade humana em sua objetividade, em sua historicidade e em sua dimensão valorativa, o ensino da Educação Física supera o reducionismo tecnicista e contribui efetivamente para a formação de sujeitos críticos, autônomos, criativos e engajados na transformação social — uma educação física, enfim, para além do capital.

4 O FLOORBALL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: FUNDAMENTAÇÃO E ARTICULAÇÃO DIALÉTICA

A escolha do Floorball como unidade temática nesta pesquisa não é aleatória, nem se justifica pela mera busca de uma "novidade" vazia de sentido. Ela apresenta-se como uma estratégia pedagógica intencional, fundamentada na necessidade de provocar o salto qualitativo no pensamento do aluno por meio do que se denomina "estranhamento" pedagógico. Em uma cultura escolar muitas vezes saturada pelas modalidades esportivas hegemônicas, onde as hierarquias de habilidade e os papéis sociais já se encontram cristalizados, o Floorball surge como um elemento de ruptura. Ao introduzir um objeto culturalmente novo, o professor retira o estudante do campo da síncrese — a visão caótica e fragmentada do senso comum — e cria as condições necessárias para a sistematização do conhecimento sob a ótica da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

Nesta perspectiva, a sistematização do ensino do Floorball fundamenta-se em uma tríade teórica que sustenta a prática pedagógica como ato intencional e transformador. A articulação entre a PHC, a Teoria da Atividade e o Trato com o Conhecimento permite compreender o esporte como um bem cultural que deve ser apropriado pelo estudante em sua totalidade. Aqui, a PHC assume o papel de bússola política e ontológica, definindo o "para quê" do ensino. Como assevera Saviani (2013, p. 6), a educação é o processo de "produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens". Assim, o Floorball é selecionado por sua capacidade de promover o desenvolvimento humano e a leitura crítica das contradições sociais expressas na cultura corporal, visando a formação omnilateral.

Enquanto a PHC define a direção política, o Trato com o Conhecimento oferece a substância e a organização do objeto de ensino, respondendo ao "o quê". Sob a égide da abordagem Crítico-Superadora, o conhecimento é uma ferramenta de leitura da realidade. De acordo com o Coletivo de Autores (2012, p. 32):

> O trato com o conhecimento, no ensino da Educação Física, deve possibilitar a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social e da cultura corporal, numa perspectiva de totalidade, visando a superação do conhecimento do senso comum pelo conhecimento científico (Coletivo de Autores, 2012, p. 32).

Para operacionalizar esse trato, o Floorball é organizado por meio de eixos estruturantes — prático-objetal, histórico-social e axiológico. Por ser uma modalidade

com a qual a vasta maioria dos alunos não teve contato prévio, o Floorball nivela o ponto de partida da turma, democratizando o acesso ao aprendizado. Nesse cenário, a mediação docente torna-se mais potente, pois o processo de instrumentalização não concorre com vícios técnicos ou preconceitos motores estabelecidos. O equipamento leve e a ausência de contato físico obrigatório favorecem uma curva de aprendizado inclusiva, garantindo que o estudante não apenas execute o jogo, mas compreenda sua gênese histórica e os valores que o circundam, elevando o pensamento da síncrese à síntese.

Contudo, para que essa apropriação ocorra, é necessário um movimento pedagógico que considere o desenvolvimento psíquico do aluno, papel desempenhado pela Teoria da Atividade, que define o "como" da intervenção. Esta teoria compreende que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da atividade de estudo mediada. Para Leontiev (1978, p. 68), "o desenvolvimento do psiquismo humano é o resultado de um processo de apropriação, pelo indivíduo, da experiência histórica e social da humanidade".

Na quadra, isso significa converter o ensino do Floorball em uma atividade que faça sentido para o aluno, atuando em sua zona de desenvolvimento proximal. Segundo os pressupostos de Galvão, Lavoura e Martins (2019), ao apropriar-se das ferramentas teóricas e práticas, o aluno atinge a catarse, expressão da nova forma de entender a realidade social e corporal. Portanto, a articulação dialética aqui proposta garante que o Floorball deixe de ser um "item exótico" para se tornar uma poderosa ferramenta pedagógica, partindo da prática social - ponto de partida para atingir uma nova consciência, onde o estudante compreende o esporte como um direito cultural e um meio de superação de suas próprias limitações.

4.1 Fundamento Prático-Objetal do Floorball

O eixo prático-objetal no Floorball compreende o ensino dos nexos técnicos e táticos da modalidade, articulando as ações motoras aos eixos reguladores do esporte: as regras, o instrumento e a organização da atividade. Diferente de modalidades hegemônicas, o Floorball exige a mediação de um implemento (o *stick*) para a manipulação do objeto (a bola), como prolongamentos do corpo, o que altera a percepção espaço-temporal e a coordenação óculo-manual do aluno. As ações motoras são apresentadas como formas de linguagem corporal, de forma que o aluno não apenas "executa" um movimento, mas o "produz" intencionalmente para

responder às demandas táticas do coletivo. No Floorball, os fundamentos essenciais para a dinâmica do jogo são: o controle/condução, o passe e recepção, e o arremesso (batida).

O controle e a condução consistem no ato de deslocar-se pelo espaço da quadra mantendo a bola próxima à face das pás do *stick*. Este fundamento é a base para a proteção da posse de bola e para a preparação de jogadas ofensivas. Segundo Yagüe Ares (2020), a condução deve ser realizada preferencialmente com o implemento à frente ou ao lado do corpo, permitindo que o praticante mantenha o campo de visão aberto para a leitura do jogo.

O passe e a recepção formam a unidade de ligação entre os jogadores. O passe é o meio de transferir a posse da bola para um companheiro em melhor posição, enquanto a recepção é o controle efetivo dessa bola. No Floorball, a recepção exige que o aluno amorteça o impacto da bola contra a pá do *stick*, evitando que ela ricocheteie. A fluidez do jogo depende diretamente da eficácia desses dois elementos realizados de forma simultânea e cooperativa.

O arremesso (ou batida) é a ação finalizadora com o objetivo de converter o gol. Ele pode ser classificado principalmente em três tipos: o *wrist shot* (arremesso de pulso), que preza pela precisão; o *slap shot* (batida seca), que foca na potência; e o *drag shot*, que utiliza o arrasto da bola para enganar o goleiro. Este fundamento está intrinsecamente ligado ao objetivo central do esporte, sendo o ápice da ação ofensiva.

Quanto aos eixos reguladores da atividade, o Floorball possui especificidades marcantes:

O Instrumento: Diferencia-se pela leveza dos materiais. O stick é composto por polímeros leves e a bola é oca, possuindo 26 furos, pesando apenas 23 gramas. Essa característica reduz o risco de lesões e facilita a inclusão de alunos com diferentes níveis de força física, embora exija maior refinamento do controle motor. De acordo com a International Floorball Federation (IFF, 2022), o comprimento do stick deve ser proporcional à altura do praticante, geralmente chegando à altura do umbigo, para garantir a postura ergonômica correta.

As Regras: O Floorball é regido por normas que priorizam a integridade física. As principais regras envolvem a proibição do contato corporal excessivo, a limitação da altura do stick (não pode ultrapassar a linha da cintura) e a proibição de jogar a bola com a mão ou cabeça. No contexto escolar, conforme

a perspectiva do Trato com o Conhecimento, as regras podem ser adaptadas (pedagogização do conteúdo) para atender às necessidades da faixa etária, como no caso dos anos iniciais, onde as dimensões e o rigor podem ser flexibilizados para garantir a participação de todos.

A Organização da Atividade: Oficialmente, o jogo ocorre em uma quadra de 40m x 20m, cercada por uma borda (tabela) de 50 cm de altura, que mantém a bola em jogo constante, aumentando a intensidade e o tempo de prática efetiva. Para os anos iniciais, o espaço pode ser reduzido, utilizando-se cones ou bancos suecos para delimitar a área. A área do goleiro é restrita, e este não utiliza stick, defendendo o gol com o corpo, geralmente em posição de joelhos, o que confere ao Floorball uma organização tática única em relação a outros esportes de invasão.

O gol, no Floorball, é validado quando a bola ultrapassa totalmente a linha sob a baliza (trave), que possui 1,60m de largura por 1,15m de altura. A dinâmica de substituições é ilimitada e "ao volante", ocorrendo sem a interrupção do cronômetro, o que exige dos alunos uma rápida compreensão da organização coletiva e do revezamento de funções dentro da equipe.

4.2 Fundamento histórico-social do Floorball

A compreensão do Floorball, no âmbito da Educação Física escolar, exige situá-lo para além de uma prática motora isolada, reconhecendo-o como uma produção cultural historicamente construída. Nessa perspectiva, o eixo histórico-social permite compreender o esporte como resultado de necessidades humanas e transformações sociais ao longo do tempo, afastando-se de uma leitura biologizante do movimento corporal.

Segundo Yagüe Ares (2020) o Floorball possui raízes históricas vinculadas às diversas manifestações do hóquei, presentes em diferentes civilizações. Para Daniel David Finco (2016), entre os povos primitivos, os jogos com taco eram praticados como simulação de guerra ou em rituais religiosos, políticos e funerários (Vieira; Freitas, 2009). O hóquei (a palavra "hóquei" deriva de uma antiga palavra francesa, "hocquet", que significa "taco"), entendido como prática cultural amplamente difundida, apresenta registros muito antigos. Segundo Vieira Freitas (2009) existem evidências arqueológicas que indicam que, há pelo menos 5 mil anos, jogos de bola e taco já eram praticados na China e na Pérsia. Na China há relato de um jogo

chamado de tsuhküh, nome de um combate entre soldados com tacos e bolas, na China por volta do ano 3000 a.C, e também o beikou, jogado na Mongólia Interior (China) pela etnia daur há pelo menos 1000 anos. No antigo Egito, por volta de 2000 a.C. teria aparecido a versão mais próxima ao hóquei como é jogado hoje; na Grécia existe vestígio do o keretízien, jogado na Grécia em 500 a.C.; a paganica, jogado pelos romanos e o hockie, jogado na Irlanda. Segundo Schladitz (Veira; Freitas, 2009, p. 54) há vestígios também de jogos de bola e taco já eram praticados entre povos que habitavam a África e nas Américas também vestígios de jogos de bola e taco citado por historiadores praticados entre astecas; entre os índios mapuches (Chile e Argentina) e Kadiwiéu (Brasil) jogavam o palín ou chueca no século XVI (Schladitz, 1979, *apud* Finco, 2016).

Ao longo da Idade Média, práticas análogas também foram registradas na Inglaterra e na França, sendo descritas como jogos de “pau e bola”. Na América do Sul, Frei Alonso de Ovalle, em 1646, menciona o jogo indígena chueca ou cimeta, praticado com bastões e bola. Na Espanha, representações esculpidas na catedral de Barcelona, no século XVI, evidenciam a presença de práticas semelhantes, além do jogo de Villorta, realizado por pastores com cajados e bolas de madeira .

Nesse sentido, o uso de bastões — inicialmente relacionados a atividades como pastoreio e deslocamento — favoreceu o desenvolvimento de práticas lúdicas baseadas no ato de golpear objetos. Como afirma Wein (1991, apud Daniel David Finco, 2016), esse processo não deu origem apenas ao hóquei, mas também a outras modalidades, como o golfe, o críquete e o polo. Tal constatação reforça a ideia de que essas práticas emergem de necessidades humanas comuns, sendo recriadas culturalmente em diferentes contextos históricos .

A evolução do hóquei também inclui sua vertente sobre o gelo, com registros de pinturas medievais que retratam patinadores utilizando instrumentos rudimentares. Já no século XVII, obras atribuídas a Rembrandt indicam a prática do hóquei no gelo, evidenciando sua consolidação cultural na Europa. Posteriormente, no final do século XIX, com o surgimento dos patins de rodas, desenvolveu-se o “roller polo” nos Estados Unidos, que se expandiu para a Inglaterra e culminou, em 1924, na criação da Federação Internacional de Patins de Rodas, marco importante para o desenvolvimento do hóquei sobre patins .

A forma contemporânea do Floorball, contudo, começa a se delinear apenas no século XX. Segundo Yagüe Ares (2020), o esporte surgiu nos Estados Unidos, na década de 1950, como alternativa recreativa ao hóquei no gelo, utilizando tacos e bolas de plástico. Posteriormente, na Suécia, durante a década de 1970, a modalidade foi sistematizada, adquirindo regras próprias e se expandindo em contextos escolares e comunitários, principalmente devido à sua acessibilidade e segurança. De acordo com Yagüe Ares (2020) o Floorball contemporâneo tem origem no chamado Floor Hockey, desenvolvido nos Estados Unidos na década de 1950. De acordo com a Associação Brasileira de Floorball (ABF, 2024), a empresa COSOM, localizada em Minneapolis, produziu em 1958 os primeiros tacos de plástico, com o objetivo de proporcionar uma prática mais segura para crianças e jovens.

Entretanto, a consolidação do esporte ocorreu na Suécia, no final da década de 1960, quando Carl-Åke Ahlqvist fundou a empresa Unihoc, contribuindo para a padronização dos equipamentos (Floorball Campinas, 2024). A institucionalização definitiva deu-se em 1981, com a criação da Federação Sueca de Floorball. Posteriormente, em 1986, foi fundada a Federação Internacional de Floorball (IFF), inicialmente composta por Suécia, Finlândia e Suíça, impulsionando a difusão global da modalidade.

Segundo Yagüe Ares (2020), a rápida expansão do Floorball na Europa deve-se principalmente ao seu baixo custo, à simplicidade dos materiais e à possibilidade de prática em espaços já existentes, como quadras escolares, fatores que favorecem sua democratização .

No Brasil, o Floorball começou a se desenvolver na década de 1990. A fundação da Associação Brasileira de Floorball, em 1998, representou um marco importante, possibilitando a filiação do país à Federação Internacional em 1999 e a consequente oficialização da prática competitiva nacional (ABF, 2024) .

No contexto escolar, o ensino do Floorball assume papel fundamental na formação dos estudantes, especialmente ao possibilitar o processo de “estranhamento”, no qual o aluno passa a compreender o esporte em sua dimensão histórica e social. Ao reconhecer que o Floorball surgiu como alternativa acessível ao hóquei tradicional — que exige infraestrutura e equipamentos específicos —, o estudante amplia sua compreensão sobre as transformações culturais dos esportes.

Essa perspectiva dialoga com Saviani (2013), ao afirmar que cabe à escola a transmissão do conhecimento em sua forma elaborada, permitindo ao aluno superar uma visão imediata e fragmentada da realidade. Assim, o Floorball deixa de ser percebido apenas como “um jogo de taco” e passa a ser compreendido como um patrimônio cultural da humanidade .

Além disso, o Floorball apresenta forte potencial inclusivo no ambiente escolar. Yagüe Ares (2020), características como a ausência de contato físico intenso e a leveza dos materiais favorecem a participação de todos os estudantes, deslocando o foco para aspectos como tomada de decisão, cooperação e estratégia coletiva. Dessa forma, o esporte contribui para o desenvolvimento integral dos alunos, articulando dimensões biológicas, sociais e culturais do movimento humano

4.3 Fundamento Axiológico do Floorball

O eixo axiológico refere-se à dimensão dos valores, da ética e da sensibilidade que permeiam a prática do Floorball. A inserção do hóquei e de sua variante contemporânea, o floorball, no cenário educacional e esportivo transcende a mera aquisição de habilidades motoras. Sob o eixo axiológico, estas modalidades tornam-se dispositivos para a formação moral e ética. Conforme aponta Rios (2001, p. 24), "a dimensão axiológica é o solo onde se fundam as nossas decisões", indicando que a prática esportiva deve ser orientada por uma intencionalidade que promova o respeito e a responsabilidade. Na perspectiva histórico-crítica, o ensino do esporte deve ir além do desempenho técnico para questionar a lógica de exclusão e seletividade presente no modelo de esporte-espetáculo. Este eixo fundamenta-se no "sentir" e no "valorar" o conhecimento em favor da formação omnilateral do sujeito.

No Floorball, o componente axiológico é potencializado pelas próprias regras reguladoras da modalidade, que proíbem o contato físico agressivo e o uso perigoso do implemento, assim as regras não são meras normas técnicas, mas acordos sociais que viabilizam a convivência. Ressalta-se que, a presença do bastão (taco) introduz uma variável de risco que exige do praticante uma consciência corporal aguçada. E a literatura pedagógica sugere que o manejo desses objetos deve ser acompanhado pela compreensão da segurança coletiva. De acordo com Cunha (2006):

> O ensino de esportes que utilizam implementos requer uma transposição didática que priorize o autocontrole. A regra que limita a altura do taco não deve ser vista apenas como um aspecto punitivo, mas como um princípio de cuidado com a integridade física do próximo, reforçando o valor da alteridade

> no ambiente de jogo (Cunha, 2006, p. 52). Aspecto importante para o desenvolvimento de valores, permitindo que a ética do cuidado e respeito mútuo preceda a eficácia tática.

No floorball, especificamente, as regras de restrição de contato e o manuseio de um instrumento potencialmente perigoso, bastão de fibra (stick) facilitam a introdução dos valores como a ética do cuidado e o respeito mútuo, valores estes que devem preceder a eficácia tática ou ao vencer a todo custo.

O floorball nas aulas de Educação Física deve favorecer um ambiente de cooperação e respeito mútuo. O ensino deste eixo busca promover três valores preferencialmente: o Coletivismo - a compreensão de que o êxito no Floorball depende da articulação do grupo, e não apenas do talento individual, contrapondo-se ao individualismo exacerbado da sociedade capitalista; a Inclusão - por ser um conteúdo novo e de baixa complexidade física inicial, ele permite a participação equânime entre meninos e meninas, desafiando preconceitos de gênero e habilidades motoras; e a Ética e as Regras o entendimento de que a regra é um acordo social necessário para que o jogo (e a vida em sociedade) possa existir. Como aponta Kunz (2004), o esporte na escola deve ser um espaço de "transcendência de limites", onde o aluno aprende a lidar com o outro de forma empática e solidária.

Dessa forma, o trato com o conhecimento axiológico garante que o Floorball na escola seja um instrumento de humanização. Ao final da unidade didática, espera-se que o aluno não apenas saiba jogar, mas que tenha desenvolvido nexos de valores que lhe permitam atuar de forma mais justa e consciente na prática social global.

5 MÉTODO E PROCEDIMENTO DA PESQUISA

5.1 Caracterização da pesquisa

A presente investigação fundamentou-se nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, adotando a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como matriz teórica e epistemológica. Sob essa ótica, o estudo define-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, visto que prioriza a compreensão profunda dos processos educativos e dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, em oposição à mera mensuração numérica de variáveis. Conforme afirma Lüdke e André (1986), a investigação qualitativa é a que melhor se ajusta ao exame de fenômenos educacionais complexos, pois permite ao pesquisador apreender as múltiplas dimensões do objeto de estudo em seu contexto natural.

Nesse cenário, a pesquisa qualitativa assume um caráter interpretativo e descritivo. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), o ambiente escolar é tomado como fonte direta de dados, exigindo que o investigador analise de forma sistemática as percepções, atitudes e interações sociais. Rodrigues e Limena (2006) reforçam que essa abordagem busca desvelar a essência dos fenômenos, relacionando os dados empíricos aos referenciais teóricos para compreender a realidade para além de sua aparência imediata.

No que concerne aos procedimentos metodológicos, esta investigação configura-se como uma pesquisa-ação. Esta escolha justifica-se pela necessidade de articular a produção de conhecimento científico com a intervenção direta e intencional na realidade escolar. Segundo Barbier (2007), a pesquisa-ação exige a implicação do pesquisador no campo, onde o diagnóstico, a ação e a avaliação ocorrem de forma integrada, visando a transformação de uma situação coletiva. No âmbito da Educação Física, Rufino e Darido (2010) destacam que tal modalidade é essencial para aproximar o "campo das ideias" da prática docente, permitindo que o professor investigue sua própria atuação para superar visões meramente técnicas ou recreativas.

A pesquisa-ação aqui proposta estrutura-se em movimentos cíclicos. Como aponta Franco (2005), o método organiza-se por meio de espirais de reflexão e ação, nas quais o conhecimento emerge da experiência vivida e retorna a ela para promover mudanças qualificadas. Esse processo não é solitário; ele compreende os

participantes como sujeitos ativos e coautores do conhecimento, buscando soluções cooperativas para os problemas identificados no cotidiano pedagógico.

Portanto, ao propor uma sistematização de ensino do Floorball, este estudo busca a concretização da práxis pedagógica. Alinhada ao pensamento de Saviani (2013), a pesquisa-ação serve como suporte para uma educação emancipadora, que garanta aos alunos a apropriação crítica da cultura corporal como condição para a humanização plena. O objetivo final é a promoção da formação humana omnilateral, desenvolvendo as “capacidades intelectuais, físicas e éticas dos estudantes em sua totalidade, permitindo-lhes não apenas compreender, mas transformar as condições sociais em que estão inseridos” (Saviani, 2013).

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP Campus Rio Claro/SP e está cadastrado na Plataforma Brasil sob o número CAAE: 87196025.5.0000.5465 cujo parecer é de nº 7.646.828 datado de 17 de junho de 2025.

5.2 Universo da pesquisa

A caracterização do universo investigado compreende a análise dos contextos geográfico, administrativo e pedagógico nos quais a pesquisa se insere, partindo da esfera macroestrutural do município até às especificidades da unidade escolar e do cronograma de intervenção.

No âmbito municipal, a investigação situa-se em Capivari, cidade do interior do estado de São Paulo com uma população estimada em 50 mil habitantes e economia diversificada entre a indústria e o agronegócio. De acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação (2024), a rede de ensino é composta por 30 unidades, das quais 12 atendem o Ensino Fundamental Anos Iniciais. Destas, apenas cinco operam em regime de tempo integral, abrangendo um contingente aproximado de 4 mil estudantes nessa etapa. Administrativamente, o currículo municipal fundamenta-se nas diretrizes do Currículo Paulista e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), garantindo a oferta de aulas de Educação Física ministradas obrigatoriamente por docentes especialistas (Brasil, 2017; São Paulo, 2019).

Ao restringir o foco para o local da intervenção, a pesquisa foi conduzida durante o segundo semestre de 2025 em uma Escola Municipal de Ensino Integral que atende cerca de 170 alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A

organização da unidade escolar estrutura-se em um único turno, neste os alunos cumprem a jornada das 07h às 16h, com ensino regular no período da manhã e oficinas pedagógicas no contraturno a partir das 12h.

Nesse contexto, a amostragem da pesquisa concentrou-se em uma das turmas do 5º ano. A intervenção pedagógica foi organizada em 10 encontros semanais com duração de 60 minutos cada, totalizando um bimestre do ano letivo. A seleção desta unidade escolar ocorreu de forma intencional, pautada no fato de o professor-pesquisador já integrar o quadro docente da instituição. Tal vínculo prévio com os alunos e com a comunidade escolar, somado à familiaridade com as condições estruturais e os espaços físicos da escola, favoreceu a viabilidade e o aprofundamento ético e metodológico da investigação.

5.3 Participantes da pesquisa

Os sujeitos que compuseram o corpus desta investigação foram 18 discentes devidamente matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental da unidade escolar da rede municipal de Capivari-SP onde foi realizada pesquisa. O grupo de participantes caracterizou-se por uma faixa etária compreendida entre 10 e 11 anos, apresentando uma composição de 7 estudantes do gênero feminino e 11 do gênero masculino, todos integrantes da turma de Educação Física sob a regência do professor-pesquisador.

A seleção da amostra ocorreu de forma aleatória, mediante sorteio entre as duas turmas de 5º ano existentes na instituição (5º ano A e 5º ano B), resultando na definição do 5º ano B como o grupo focal para a intervenção pedagógica. Tal procedimento visou garantir a impessoalidade na escolha, em consonância com os critérios de rigor metodológico em pesquisas de campo.

Em observância aos preceitos éticos que regem as pesquisas envolvendo seres humanos, foram adotados procedimentos rigorosos para garantir o anonimato e o consentimento dos envolvidos. De acordo com as diretrizes da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, todos os alunos formalizaram sua concordância por meio da assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Paralelamente, os pais ou responsáveis legais autorizaram a participação dos menores mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como do Termo de Autorização de Imagem e Áudio, assegurando o uso ético e estritamente acadêmico dos registros coletados durante as aulas (BRASIL, 2012).

5.4 Desenho pedagógico

Por se tratar de um mestrado profissional, a sequência didática para o ensino do floorball foi concebida não apenas como uma intervenção investigativa, mas como uma proposta formativa situada, ancorada nos desafios concretos da prática docente. Nesse sentido, a organização pedagógica foi orientada por necessidades identificadas a partir de um diagnóstico inicial - correspondente à Prática Social Ponto de Partida - e das primeiras vivências dos estudantes com a modalidade. Considerando tratar-se do primeiro contato dos estudantes com esse esporte de invasão não-convencional no cenário escolar brasileiro, estruturou-se uma proposta que favorecesse apropriação crítica do conteúdo, superando visões espontaneístas, tecnicistas ou meramente recreativas.

O percurso metodológico da pesquisa concretizou-se em quatro etapas fundamentais:

- 1ª Etapa - Diagnóstico Inicial: realizado por meio de uma aula pré-intervenção, na qual aplicou-se um questionário semiestruturado que buscou identificar o saber espontâneo ou a vivência imediata do estudante sobre a prática social dos esportes de invasão e do floorball (Apêndice G). Esse levantamento subsidiou a identificação dos desafios pedagógicos que nortearam o planejamento da unidade didática;
- 2ª Etapa - Intervenção Pedagógica: momento de implementação e desenvolvimento da unidade didática planejada junto à turma;
- 3ª Etapa - Análise e Interpretação dos Dados: conduzida de forma interpretativa a partir da triangulação de dados coletados na 2ª etapa por meio da observação do professor-pesquisador, de registros reflexivos em diário de campo, e da gravação e transcrição dos áudios das rodas de conversa;
- 4ª Etapa - Avaliação Pós-Intervenção: realizada ao término do bloco de aulas, consistiu na aplicação de um segundo questionário semiestruturado (Apêndice H) com o objetivo de verificar em que medida os estudantes se apropriaram dos conhecimentos táticos, técnicos e históricos do floorball.

Esclarecidas as etapas da pesquisa, cabe detalhar o desenho pedagógico que compreende do planejamento à execução da unidade didática. O floorball foi tratado nesta proposta não apenas como prática motora, mas como conhecimento sistematizado, historicamente produzido e socialmente significativo, constituindo-se

em mediação privilegiada para ampliar a compreensão dos estudantes acerca da lógica interna dos esportes coletivos.

Nesse horizonte, a estruturação do planejamento das ações fundamentou-se nos pressupostos do método da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), tomando como referência o movimento dialético que vai da síncrese à síntese. Esse processo foi operacionalizado a partir de seus cinco momentos constitutivos — prática social ponto de partida, problematização, instrumentalização, catarse e Prática Social Ponto de Chegada —, compreendidos de forma flexível e não linear, articulando-se teoricamente com os fundamentos da Teoria da Atividade de Leontiev e com as premissas do Trato com o Conhecimento.

A sequência didática foi desenvolvida ao longo de dez (10) aulas de 50 minutos, organizadas em blocos de conteúdo interdependentes. Essa distribuição buscou garantir que as ações práticas (eixo prático-objetal) caminhassem indissociavelmente unidas à compreensão de sua gênese (eixo histórico-social) e das normas que regem a conduta coletiva dos sujeitos (eixo axiológico). Portanto, as aulas integraram progressivamente dimensões conceituais, históricas, normativas, técnicas, táticas e axiológicas do floorball, visto como produção da cultura corporal.

No que tange à dinâmica das sessões práticas, priorizou-se a proposição de situações-problema, jogos adaptados (como o mini-floorball), circuitos motores, flexibilização progressiva de regras e a realização sistemática de rodas de conversa e reflexão coletiva no início e término de cada encontro. Dessa maneira, o desenho desta unidade didática buscou responder de forma dialética às contradições e dificuldades observadas no contexto investigado, assegurando uma progressão pedagógica coerente com o desenvolvimento do pensamento, da consciência e motor da turma.

A seguir, apresenta-se a sistematização pedagógica do ensino do floorball que norteou o planejamento da unidade didática, contemplando os elementos relevantes para o processo de ensino-aprendizagem, conforme os pressupostos dos modelos pedagógicos adotados nesta pesquisa.

5.4.1 Matriz de Sistematização e Fundamentação do Ensino do Floorball

A organização da pesquisa se fez pelo planejamento da unidade didática para o ensino do floorball com base nessa Matriz de Sistematização. Visando dar transparência a esse alinhamento teórico-prático da intervenção pedagógica, o

Quadro 1 sintetiza de que maneira os fundamentos gerais do conhecimento, os critérios de seleção de conteúdos e as diretrizes metodológicas da Pedagogia Histórico-Crítica foram articulados princípios norteadores para o Trato com o Conhecimento especificamente para o ensino do floorball. Essa sistematização fundamentada nesses princípios direcionou deliberadamente cada ação do trabalho didático realizado na construção e execução da unidade didática desta pesquisa. Para compreender de que maneira os pressupostos teóricos materializam-se na organização curricular da modalidade, apresenta-se, no Quadro 1, a síntese do ensino do floorball à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e dos princípios para o trato com o conhecimento.

Princípios para o trato com o conhecimento no ensino do floorball

Quadro 1 – Síntese do ensino do floorball com relação aos princípios para o trato com o conhecimento

<table>
<tr><th colspan="2">PRINCÍPIOS PARA O TRATO COM O CONHECIMENTO:</th></tr>
<tr><td colspan="2">A) FUNDAMENTOS GERAIS</td></tr>
<tr><td colspan="2">- Ser humano/atividade/mundo objetal: Tratar das ações, operações técnicas, instrumentos e normas ligados ao esporte floorball.</td></tr>
<tr><td colspan="2">- Ser humano/atividade/ tempo-espaço histórico: Historicizar a gênese, desenvolvimento histórico e contemporaneidade do esporte, considerando o motivo da sua prática.</td></tr>
<tr><td colspan="2">- Ser humano/atividade/ valoração judicativa: Entender os juízos de valores ligados a essas práticas e seus fundamentos, considerando atitudes axiológicas que o ser humano vivencia.</td></tr>
<tr><td colspan="2">B) PRINCÍPIOS PARA A SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS</td></tr>
<tr><td>Contemporaneidade</td><td>Objetividade e Enfoque Científico</td></tr>
<tr><td>Estabelecer relação do floorball contemporâneo com a história da criação e esportes que são base para o mesmo.</td><td>Selecionar os conteúdos do floorball que visem atender os conhecimentos voltados ao aprendizado crítico reflexivo da realidade.</td></tr>
<tr><td>Relevância Social do Conteúdo</td><td>Adequação às possibilidades Sócio cognoscitivas</td></tr>
<tr><td>Entender o floorball como conteúdo criado pela sociedade e sua aprendizagem deve ser concebida a todos</td><td>Compreender o floorball como parte da cultura corporal e que o aprendizado seja por meio da realidade concreta dos alunos</td></tr>
<tr><td colspan="2">C) PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS</td></tr>
<tr><td>Ampliação da Complexidade do Conhecimento</td><td>Provisoriedade e Historicidade</td></tr>
<tr><td>Perceber a relação do ensino do floorball do mais básico para o mais complexo, estabelecendo um saber mais científico.</td><td>Conhecer a história e jogos que foram base para a formação do esporte floorball atual</td></tr>
</table>

Da Síncrese à Síntese
Explorar os conhecimentos sincréticos dos alunos com relação ao floorball e introdução dos conhecimentos históricos e específicos para o desenvolvimento dessa área

Fonte: adaptado de Gama (2015) e Lavoura, Santos Júnior e Melo (2021).

A proposta foi implementada concebendo a atividade esportiva como síntese da relação entre ser humano (sujeito), atividade (atividade) e mundo objetal (objeto). O ensino contempla as ações e operações técnicas, os instrumentos e as normas que organizam o esporte, situando-os em seu tempo e espaço histórico. A articulação dessas dimensões atuou como a diretriz principal para transpor o ensino da modalidade para além do mero fazer motor, conferindo-lhe o estatuto de conhecimento científico e historicamente produzido durante a intervenção.

No desenvolvimento das aulas, a segmentação do floorball nas dimensões do mundo objetal (ações e técnicas), do tempo-espaço histórico (gênese da modalidade) e da valoração judicativa (dimensão axiológica) funcionou como o eixo estruturante para garantir que o estudante compreendesse a totalidade social do fenômeno esportivo. A dimensão prático-objetal direcionou o trabalho prático para as ações motoras, o manejo técnico dos instrumentos (tacos e bolas) e a apreensão de suas regras estruturantes. No entanto, para que essa operação técnica não se encerrasse em si mesma, ela foi intencionalmente vinculada e subordinada à dimensão histórico-social.

Sob esse direcionamento, o floorball foi apresentado aos estudantes como prática social produzida historicamente, cujo surgimento e desenvolvimento responderam a necessidades humanas concretas. A historicização da modalidade, realizada por meio do resgate de sua gênese a partir das adaptações de outras versões de hóquei, orientou o trabalho didático no sentido de superar a naturalização do esporte. Esse movimento permitiu aos alunos contextualizarem as necessidades humanas que impulsionaram o surgimento do floorball, fazendo-os compreender os motivos de sua criação, transformação e difusão, bem como os valores e juízos que a prática esportiva carrega.

Do ponto de vista axiológico, a dimensão da valoração judicativa orientou a condução pedagógica para auxiliar na formação de valores como coletividade, respeito, solidariedade, *fair play* e ética do cuidado – esta última compreendida a partir da ideia de que as regras do jogo funcionam como acordos sociais para a convivência.

Tais valores foram tomados não como atributos morais abstratos, mas como elementos constitutivos da prática esportiva coletiva. Nas aulas, esse princípio direcionou as intervenções de modo a contrapor-se ao individualismo exacerbado, valorizando a participação equânime entre meninos e meninas como parte do processo inclusivo. Os valores foram trabalhados de forma articulada aos fundamentos técnicos e às regras do jogo, evidenciando sua função social e pedagógica ao longo de toda a intervenção.

Princípios para a seleção dos conteúdos

Os princípios da contemporaneidade, da relevância social, da objetividade, do enfoque científico e da adequação social cognoscitiva atuaram como critérios rigorosos que nortearam a escolha e o recorte dos conteúdos do floorball para os alunos do 5º ano. A busca por contemporaneidade, objetividade e enfoque científico direcionou a seleção para elementos do floorball que permitissem aos alunos estabelecer nexos causais entre o esporte moderno e suas bases históricas. Promovendo uma leitura crítico-reflexiva da realidade ao tratar o floorball como manifestação contemporânea da cultura corporal, relacionada historicamente a outras modalidades que utilizam tacos e bolas, como o hóquei em suas diferentes versões.

Paralelamente, os critérios de relevância social e adequação social cognoscitiva direcionaram e justificaram a introdução dessa modalidade não convencional no espaço escolar. Como o floorball constituía um objeto cultural novo para a totalidade da turma, esse princípio orientou sua utilização intencional como um fator de democratização do acesso à cultura corporal, partindo da realidade concreta dos estudantes para expandir suas possibilidades de compreensão e ação no mundo. Na prática, a adequação às possibilidades da faixa etária direcionou a organização pedagógica para a proposição de jogos pré-desportivos, adaptações de regras e o uso de materiais alternativos, tomando sempre como ponto de partida as condições reais da turma.

Princípios metodológicos da organização do ensino

No que concerne à condução do processo, o princípio da ampliação progressiva da complexidade do conhecimento direcionou a organização metodológica da unidade didática, fazendo com que as aulas avançassem rigorosamente do simples ao mais elaborado. Os conteúdos foram intencionalmente

apresentados sob a lógica da provisoriedade e da historicidade. Ao fazer com que esses dois conceitos guiassem o trato com as regras e técnicas, o trabalho didático permitiu aos alunos compreenderem que as estruturas esportivas não são estáticas, mas sim construções sociais passíveis de transformação, superação e resultado de processos sociais em constante mutação.

Por fim, o princípio fundamental da passagem da síncrese à síntese, núcleo metodológico da Pedagogia Histórico-Crítica, estruturou e organizou toda a sequência do ensino do floorball. Esse movimento dialético direcionou o início do percurso para o levantamento e a exploração das concepções sincréticas e da concepção precária dos estudantes — frequentemente marcados pelo "estranhamento" inicial ante o novo. Em seguida, orientou o confronto desse saber inicial com explicações sistematizadas, vivências práticas e reflexões coletivas. Essa condução metodológica viabilizou a instrumentalização progressiva dos alunos por meio da ampliação da complexidade do conhecimento, direcionando-os para a apropriação de representações mais elaboradas do conteúdo e para o desenvolvimento do pensamento teórico.

Organização do conteúdo a partir do ciclo de escolarização (2º ciclo)

A formulação do desenho pedagógico exigiu que a sistematização do conteúdo respeitasse não apenas a lógica interna da modalidade, mas também as possibilidades sócio cognoscitivas e o estágio de desenvolvimento do psiquismo dos estudantes. Logo, a determinação do ciclo de escolarização funcionou como uma diretriz prática e consciente que moldou a escolha das estratégias de ensino.

No contexto do 5º ano do Ensino Fundamental — compreendido como o 2º ciclo de escolarização —, a intervenção pedagógica assumiu o compromisso intencional de balizar o avanço no desenvolvimento do pensamento e da consciência dos alunos. Esse direcionamento buscou estabelecer nexos claros entre a organização do conteúdo do floorball e a almejada transição do pensamento por complexos em direção ao pensamento teórico e científico (MELO, 2017).

O Quadro 2 evidencia os nexos entre a organização do conteúdo do floorball e a almejada transição do pensamento por complexos em direção ao pensamento teórico e científico.

Quadro 2 – Planejamento do ensino com base no 2º ciclo de escolarização

ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO A PARTIR DO CICLO DE ESCOLARIZAÇÃO (2º CICLO)	
Pensamento por complexo à *Pensamento teórico*	*Consciência crítica de si e de seu entorno social* à *Pensamento teórico*
Entender o floorball através da sistematização do conteúdo, tendo em vista os fundamentos e ações no esporte do simples para o conhecimento aprofundado proporcionando a melhor compreensão em busca de um pensamento mais científico.	Formulação de conceito do floorball a partir da consciência de sua atividade mental e questionamentos dos dados da realidade a fim da construção de representações científicas no seu pensamento sobre o conteúdo por meio das relações com os fundamentos e processo histórico do esporte.

Fonte: Adaptado de Melo (2017).

Assim, a partir da compreensão do floorball através da organização do conteúdo a partir do 2º ciclo de escolarização proposto por Melo (2017) foi possível organizar e conduzir as ações e os fundamentos do Floorball desde o nível mais simples até o conhecimento mais aprofundado. Dessa forma, a turma pôde desenvolver melhores condições para entender a modalidade e construir um pensamento mais científico. O conceito de floorball foi elaborado à medida que os alunos tomaram consciência de sua própria atividade mental, sendo estimulados a questionar os dados da realidade. Esses questionamentos os ajudaram a formar representações científicas, baseadas na relação entre os fundamentos técnicos e a história do esporte.

Para o 2º ciclo do ensino fundamental, essa forma de sistematização favorece a passagem de um pensamento organizado por complexos (ou seja, por associações imediatas da realidade) para um pensamento teórico - ver Quadro 3. O objetivo é desenvolver nos estudantes uma consciência crítica sobre si mesmos e sobre o ambiente social em que vivem, articulando a prática esportiva com a reflexão sobre fundamentos, regras, valores e significados históricos do floorball.

Conforme Saviani (2011), à medida que os conteúdos são apropriados por meio da mediação docente, os alunos superam a visão imediata e fragmentada do objeto de conhecimento e ascendem a formas mais elaboradas de pensamento, nas quais o conhecimento internalizado permite uma leitura crítica e cientificamente fundamentada da prática esportiva.

Planejamento do ensino do esporte no 2º ciclo

Quadro 3 – Planejamento do ensino com relação ao esporte no 2º ciclo de escolarização

ESPORTE A PARTIR DO CICLO DE ESCOLARIZAÇÃO (2º CICLO)
A) Apresentação das possíveis formas de praticar determinado esporte por meio do ensino dos seus fundamentos representativos das suas ações e operações e como elas se organizam por meio dos eixos reguladores - *fundamento prático-objetal*
Explicar a semântica do termo: floorball, o objetivo, tipos de manifestações e fundamentos essenciais (empunhadura, manejo do taco, domínio da bola, passe, condução/drible e arremesso) para o funcionamento do esporte. Como também, com relação aos eixos: (Regras, Instrumento e Organização da Atividade Esportiva) · Entender as normas reguladoras (Eixo das regras) · Diferenciação dos tipos e tamanhos dos tacos e das bolas (Eixo instrumental) · Dimensões da quadra e demarcações (Eixo organização da atividade esportiva)
B) Apresentação dos significados históricos, dos valores e normas que essas atividades esportivas carregam ao longo de seu desenvolvimento (*fundamentos histórico-social e axiológico)*
Explicar a historicidade do floorball e processos de evolução social; Vivenciar jogos pré-desportivos que permitem ter a ideia de evolução do floorball (ou do hóquei): a partir de jogos pré-desportivos lúdicos que utilizam bastões, vassouras, rodos, etc em lugar dos tacos de floorball. Exemplos são: Hóquei Lúdico (com uso de bastões), o Vassourobol (com uso de vassouras), e Rodobol (com uso de rodos domésticos). Explicar como o jogo, em especial através do fundamento passe pode-se desenvolver aspectos de valores ligados a coletividade, solidariedade e respeito na prática esportiva.

Fonte: Adaptado de Oliveira (2022).

No nível da intervenção prática, essa diretriz pedagógica orientou a inserção e o trato com a modalidade a partir de suas formas de organização e funcionamento, contemplando de maneira integrada os eixos das regras, dos instrumentos e da própria dinâmica da atividade esportiva. Os estudantes foram introduzidos aos fundamentos essenciais do jogo — como a empunhadura, o manejo do taco, o domínio da bola, o passe, a condução, o drible e o arremesso —, mas estas não foram tratadas de forma isolada; foram ensinadas como ações e operações motoras estritamente necessárias para decodificar a lógica interna do esporte.

Além disso, a delimitação deste ciclo de escolarização direcionou a incorporação da historicização da modalidade e a vivência de jogos pré-desportivos lúdicos (Oliveira, 2022). Como critério didático para respeitar as possibilidades da faixa etária e impulsionar o pensamento teórico, o trabalho utilizou intencionalmente substituições de materiais e adaptações estruturais, expressas na prática através de jogos como o Hóquei Lúdico (com uso de bastões), o Vassourobol (com uso de vassouras), o Rodobol (com uso de rodos domésticos) e o Mini-floorball. Essas mediações lúdicas permitiram aos alunos compreenderem o processo de evolução do floorball a partir de sua realidade concreta, evidenciando sua relação direta com outras práticas esportivas historicamente produzidas pela humanidade.

5.4.2 Considerações sobre a organização da sequência didática por meio da Matriz de Sistematização e Fundamentação do Ensino do Floorball

A Matriz de Sistematização e Fundamentação do Ensino do Floorball foi a responsável por estruturar o trabalho de intervenção pedagógica desta pesquisa de mestrado. Por meio desta, a organização da sequência didática materializou-se em planos de aula estruturados em blocos de conteúdos interdependentes. O planejamento intencional de cada bloco garantiu relações explícitas com a etapa anterior, fornecendo o direcionamento necessário ao processo de ensino e aprendizagem. E são eles:

- Bloco de Conteúdo 1 – Introdução ao fenômeno esportivo: Focado no significado do floorball e na exploração inicial de sua lógica interna de invasão;
- Bloco de Conteúdo 2 – Historicização do Floorball: Direcionado ao resgate histórico e à vivência de jogos pré-desportivos com materiais alternativos;
- Bloco de Conteúdo 3 – Normas reguladoras e os valores no esporte: Voltado à assimilação das regras e à discussão sobre juízos de valor;
- Bloco de Conteúdo 4 – Ampliação das referências da cultura corporal e síntese do conhecimento por meio do Festival de Floorball: dedicado ao aprofundamento técnico-tático, à compreensão do mini-floorball e à assimilação de atitudes fundamentadas no *Fair Play*.

Esse encadeamento garantiu, na prática da intervenção, a continuidade pedagógica e a coerência teórico-metodológica necessárias para o trato com o conhecimento.

Para viabilizar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, o método da Pedagogia Histórico-Crítica operou de forma concreta na aula a partir de seus cinco momentos constitutivos — prática social ponto de partida, problematização, instrumentalização, catarse e Prática Social Ponto de Chegada. Esses momentos foram conduzidos de maneira flexível e não linear, ajustando-se estrategicamente às necessidades reais apresentadas pela turma durante as situações pedagógicas. Essa condução metodológica intencional orientou o trabalho educativo durante as aulas, assegurando que o ensino do floorball atuasse de forma direta na busca pela formação omnilateral dos estudantes.

No Quadro 4, segue a síntese do ensino da organização dos blocos de conteúdo que nortearam o que foi abordado nas aulas segundo cada bloco:

Quadro 4 – Plano de Ensino – Blocos de Conteúdo Floorball

<table>
<tr><td colspan="2">Objetivo Geral: Apreender as práticas relacionadas ao floorball, sendo por meio da historicidade no âmbito da sociedade e vivências de jogos pré desportivos, como também as normas, valores e aspectos táticos e técnicos modificados ao longo do tempo até a atualidade e a relação social com o esporte. Analisando-o a partir de diferentes motivos: agonístico-
lúdico, lúdico-competitivo, prático-objetal, histórico-social e axiológico.</td></tr>
<tr><td>Bloco de Conteúdo 1 – Introdução ao fenômeno esportivo: Floorball (significado do nome, objetivo e fundamentos do esporte) (3 aulas - 24.10, 31.10 e 03.11)</td><td>Bloco de Conteúdo 2 – Historicização e atividades que originaram o floorball (2 aulas - 07.11 e 10.11)</td></tr>
<tr><td><u>Objetivos específicos:</u>

- Compreender o significado da palavra floorball e sua relação com a utilização predominante de um taco segurado pelas duas mão no jogo;

- Compreender o objetivo do jogo, no ato de realizar o gol e defender a sua baliza de forma simultânea - (lógica interna do Esporte de Invasão).

- Confecção do taco com materiais recicláveis;

- Vivenciar - Primeiras aproximações aos fundamentos floorball essenciais para o funcionamento do jogo, como postura do corpo, empunhadura, manejo do taco, domínio da bola, recepção, passe, condução, drible, desarme e arremesso /“chute ao gol”/arremate para o gol.</td><td><u>Objetivos específicos:</u>

- Entender o processo histórico e a origem do esporte; Compreender os jogos que são base para o esporte atual e seu contexto histórico; (exemplo: floorhockey originou-se do hóquei no gelo e hóquei sobre grama foi adaptado no indoorhockey);

- Vivenciar jogos pré desportivos que permite ter a ideia de evolução do floorball (ou do hóquei): a partir de jogos pré desportivos lúdicos que utilizam bastões, vassouras, rodos, etc em lugar dos tacos de floorball. Exemplo são: Hóquei Lúdico (com uso de bastões), o Vassourobol (com uso de vassouras), e Rodobol (com uso de rodos domésticos).</td></tr>
<tr><td>Bloco de Conteúdo 3 – Normas reguladoras e valores que abrangem o floorball (2 aulas – 14.11 e 17.11)</td><td>Bloco de Conteúdo 4 – Ampliação as referências sobre fundamentos (Festival de Floorball (Mini floorball), e Fair Play (4 aulas – 24.11 e 28.11)</td></tr>
</table>

Objetivos específicos: - Entender as normas e regras específicas que regem o floorball, sendo trabalhado de forma específica: - Identificar as normas que organizam o jogo como por exemplo: a constituição das equipe (número e função dos jogadores em quadra e quantidade de jogadores na reserva), o tempo de jogo, os equipamentos a serem utilizados pelos jogadores; - Identificar as estruturas de jogo: característica do taco e da bola, tamanho do campo, dimensão das traves e o tamanho e posicionamento da barreira vertical em torno do campo de jogo (quando houver); - Identificar as linhas de demarcação e peculiaridades das mesmas – grande área e área do goleiro; - Identificar as principais regras que organizam o jogo foram criadas sob a premissa de que, em momento algum, o taco possa ser usado para causar danos ao adversário. E outras regras foram criadas para evitar o contato físico entre os jogadores, evitar jogadas perigosas e comportamento antidesportivo. Assim, muitas dessas infrações resultam em faltas (lances livres) ou pênalti para a equipe adversária, e resultam também penalidade ao jogador ou a equipe infratora. - Assimilar valores como coletividade, respeito, solidariedade e trabalho em conjunto necessário à prática esportiva – tomando os fundamentos e trabalho em equipe como referência. - Vivenciar jogos pré desportivos – jogos reduzidos de 2x2 e 3x3.	Objetivos específicos: - Entender o manejo do taco, controle da bola e o passe (habilidades individuais) como fundamentos centrais para o funcionamento do jogo; - Entender a movimentação dos jogadores com bola ou sem bola (habilidades coletivas) como fundamentos primordiais para dinâmica do jogo; - Identificar a condução/domínio de bola como uma forma de se deslocar livremente na quadra; - Identificar o drible como uma forma de se desvencilhar-se do adversário enquanto se controla a bola; - Reconhecer o arremesso/chute/arremate como o fundamento específico para concretizar o objetivo do jogo, no ato da realização do gol; - Identificar as variações existentes a partir do floorball : Mini floorball e suas relações e diferenças com o floorball de quadra; - Assimilar e adotar a atitudes que pregam o Fair Play; - Realização do Festival de floorball, em uma versão esporte da escola (Mini floorball) – jogos realizados de acordo com as regras, espaço, tempo e recurso de materiais adaptados da modalidade. E de acordo com que os alunos e o professor discutirem e acharem melhor, tendo como referência o bem comum. As funções extra quadra (árbitros, anotadores, cronometristas) serão realizadas pelos próprios alunos. O evento envolverá exclusivamente a turma do 5º Ano B. Os estudantes foram organizados em equipes compostas por quatro jogadores e um reserva, participando de um torneio interno em sistema de rodízio, no qual todas as equipes se enfrentaram. O festival teve caráter pedagógico e constituiu a etapa final da intervenção, possibilitando a observação da mobilização dos conhecimentos construídos ao longo do processo de ensino

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

De modo geral, as aulas seguiram um roteiro pedagógico estruturado com base no plano de aula. Cada aula iniciava-se com uma roda de conversa, momento destinado a retomar aprendizagens anteriores, apresentar os objetivos e acolher percepções, expectativas e contribuições dos estudantes.

A dinâmica das aulas foi planejada de forma flexível, permitindo ajustes nas etapas conforme as manifestações de apropriação dos alunos, o ritmo da turma e as demandas emergentes do contexto escolar. Essa flexibilidade não significou falta de

organização; o tempo de cada momento não foi rigidamente pré-definido, o que possibilitou aprofundar discussões relevantes, valorizar experiências significativas e incorporar situações pedagógicas imprevistas, alinhando-se à natureza processual e contextual do ensino-aprendizagem.

Na sequência, os alunos eram envolvidos em atividades fundamentadas nos pressupostos de cada bloco de conteúdo. Entre os momentos de vivência prática, ocorriam pausas estratégicas para reflexão em pequenos grupos ou coletivamente, mediadas por questionamentos do professor. Essas pausas visavam estimular a análise das ações realizadas, a identificação de dificuldades e a construção de possíveis soluções, para então retomar as situações de jogo. Além da participação direta nas atividades, buscaram-se também vivências em diferentes papéis esportivos (como árbitro, apontador, técnico e capitão). De forma transversal, todas as aulas foram finalizadas com uma roda de reflexão coletiva, dedicada à avaliação das aprendizagens, das atitudes, das decisões tomadas durante o jogo e dos temas emergentes ao longo do desenvolvimento da aula.

O Quadro 5 foi montado respeitando os eixos solicitados e mapeando os blocos conforme constam nas matrizes de planejamento do documento:

Quadro 5 – Planejamento da Intervenção Pedagógica: Blocos de Conteúdo e Sequência Didática do Floorball

Nº do Plano / Aula	**Data Prevista**	**Bloco Temático (Sistematização)**	**Conteúdo(s) Planejado(s) no Documento**
Plano 00	20/10/2025	**Pré-intervenção**	Avaliação inicial (diagnóstica pré-intervenção); Apresentação da pesquisa e assinatura do TALE.
Plano 01	24/10/2025	**Bloco 1** – Introdução ao fenômeno esportivo	Introdução ao conceito de esporte de invasão (lógica interna e classificação geral).
Plano 02	31/10/2025	**Bloco 1** – Introdução ao fenômeno esportivo	Introdução ao fenômeno esportivo: Floorball enquanto um esporte de invasão (significado do nome, objetivo geral do jogo e fundamentos básicos).

Plano 03	03/11/2025	**Bloco 1** – Introdução ao fenômeno esportivo	Fundamentos iniciais do floorball e Oficina de Confecção dos Tacos com materiais alternativos/recicláveis.
Plano 04	07/11/2025	**Bloco 2** – Historicização e atividades originárias	Historicização do floorball e das práticas que lhe deram origem (evolução a partir do hóquei e condições materiais de prática).
Plano 05	10/11/2025	**Bloco 2** – Historicização e atividades originárias	Historicização e atividades que originaram o floorball; Regras para o funcionamento do esporte (primeiras aproximações aos termos de regimento e vivência de jogos tradicionais como *Vassourobol* e *Rodobol*).
Plano 06	14/11/2025	**Bloco 3** – Normas reguladoras e valores do floorball	Regras para o funcionamento do esporte: Figura do juiz como regulamentador, dimensões/linhas da quadra (adaptada ao futsal) e regras básicas de segurança.
Plano 07	17/11/2025	**Bloco 3** – Normas reguladoras e valores do floorball	O passe como fundamento coletivo e mediação axiológica (*Fair Play* / Jogo Limpo) em divergência da individualidade.
Plano 08	24/11/2025	**Bloco 4** – Ampliação das referências e *Fair Play*	Festival de floorball - prática do jogo adaptado na formatação do "floorball da escola" (parte I).
Plano 09	28/11/2025	**Bloco 4** – Ampliação das referências e *Fair Play*	Festival de floorball - prática do jogo adaptado na formatação do "floorball da escola" (parte II).
Plano 10	01/12/2025	Aplicação do questionário pós-intervenção	Procedimento metodológico de fechamento da pesquisa-ação
Observação: Ao final da unidade didática (24 e 28/11), será realizado um festival pedagógico de floorball com os estudantes participantes da pesquisa. O evento ocorreu durante dois dias letivos (quatro aulas) e envolveu exclusivamente a turma do 5º Ano B. Os estudantes foram organizados em equipes compostas por quatro jogadores e um reserva, participando de um torneio interno em sistema de rodízio, no qual todas as equipes se enfrentaram. O festival teve caráter pedagógico e constituiu a etapa final da intervenção, possibilitando a observação da mobilização dos conhecimentos construídos ao longo do processo de ensino			

Fonte: elaborado pelo autor

5.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Para a consecução dos objetivos desta pesquisa, foram utilizados três instrumentos complementares de coleta de dados: a) o Diário de Campo do pesquisador; b) as gravações em áudio das rodas de conversas; e c) os questionários estruturados de pré e pós-intervenção, aplicados aos estudantes antes do início da unidade didática e após o seu término, compostos por perguntas dissertativas e solicitações de representação gráfica (desenhos).

A coleta de dados desta investigação foi realizada por meio de registros sistemáticos em um Diário de Campo, elaborado pelo professor-pesquisador ao final de cada aula; pela gravação e subsequente transcrição integral das rodas de conversa conduzidas com os estudantes; e pelos os questionários estruturados de pré e pós-intervenção, aplicados aos estudantes antes do início da unidade didática e após o seu término, compostos por perguntas dissertativas e solicitações de representação gráfica (desenhos). Esses instrumentos constituíram as principais estratégias de captação da realidade empírica no decorrer da pesquisa-ação. Para complementar e subsidiar os registros textuais, utilizaram-se de maneira pontual recursos visuais como gravações de vídeos e fotografias, os quais apoiaram a análise crítica e o aprofundamento das interpretações.

O Diário de Campo constituiu o principal instrumento de registro das ocorrências, contradições e dinâmicas observadas em aula pelo professor-pesquisador. Longe de se configurar como um mero relatório descritivo ou uma listagem fria de condutas motoras, ele foi estruturado como um espaço de reflexão crítica pós-aula, redigido ao término de cada um dos dez encontros que compuseram a intervenção pedagógica. Esse instrumento possibilitou o registro de observações, percepções, sentimentos e acontecimentos relevantes de forma descritiva e reflexiva, em estreita consonância com a abordagem qualitativa adotada. Tais registros favoreceram a análise das situações vivenciadas, de suas implicações pedagógicas e dos desafios emergentes ao longo da intervenção com o floorball.

Nesse contexto, o Diário de Campo foi utilizado para documentar as percepções do professor-pesquisador acerca do desenvolvimento das aulas, das reações dos alunos, das dinâmicas de interação e dos fatores que influenciaram o processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, utilizou-se o Diário de Campo como instrumento de registro das mediações docentes e das percepções dos estudantes.

Dessa forma, elaboraram-se narrativas detalhadas de cada aula, compreendidas como “[...] o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha [coleta] e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 150). O foco central consistia em narrar, interpretar, analisar e refletir sobre as experiências em aula, destacando situações que possibilitasse compreender as necessidades, motivos, contradições e as potencialidades da utilização do método de ensino da Pedagogia Histórico-Crítica nas aulas de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para operacionalizar essa documentação, o preenchimento diário buscou identificar e registrar aspectos relacionados ao objetivo da aula, conteúdos, participação e atitudes dos alunos, avaliação geral e recursos utilizados, tomando como base os parâmetros sugeridos por Rodrigues (2023, p. 54).

A relevância dessas anotações é destacada por Minayo (1996), ao afirmar que quanto mais detalhados forem os registros, maior será sua contribuição para a descrição e análise do objeto investigado, aproximando o pesquisador da realidade estudada. Contudo, mais do que assegurar a riqueza descritiva, o percurso no campo exigiu a adoção de uma postura reflexiva e de estranhamento em relação ao cotidiano escolar, analisando criticamente os acontecimentos e registrando os aspectos mais significativos da experiência. Esse movimento envolveu a atenção constante não apenas às falas, mas também à linguagem não verbal, aos gestos, às expressões e às interações corporais, de modo a captar nuances que ampliassem a compreensão do fenômeno observado.

De maneira pedagógica e analítica, o Diário de Campo foi utilizado para compor uma narrativa escrita e sistematizada das experiências desenvolvidas, abrangendo tanto os aspectos relativos à mediação docente quanto às reações dos estudantes. Foram elaboradas narrativas detalhadas sobre o desenvolvimento de cada aula, compreendendo o diário a partir da definição de Bogdan e Biklen (1994, p. 150), que o caracterizam como o "relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da coleta e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo".

Em articulação dialética com as notas do diário de campo, as Rodas de Conversa foram realizadas sistematicamente no início ou no final de cada aula. Na arquitetura didática fundamentada pela Pedagogia Histórico-Crítica e pela abordagem do Trato com o Conhecimento, esses momentos mostraram-se especialmente

favoráveis aos momentos de Problematização e de Catarse, constituindo-se em mediações essenciais para apreender o avanço conceitual dos escolares.

Para além de uma técnica trivial para recolha de depoimentos, a roda de conversa constituiu-se como um dispositivo pedagógico dotado de intencionalidade política e formativa. Conforme explicitam Oliveira e Gama (2024, p. 1), a roda de conversa consolida-se na investigação educacional como:

> [...] um instrumento metodológico tecnológico-formativo-coletivo na Pesquisa em Educação, uma possibilidade de compreender o sentido que os sujeitos encontram no fenômeno estudado [...] realçando-se a ação de escuta e fala, habilidades imprescindíveis para as relações dialógicas e coletivas, nas quais cada sujeito se constrói, a partir da interação com o outro, em um espaço coletivo e reflexivo (Oliveira; Gama, 2024, p. 1).

Ao estabelecer a roda de conversa como prática habitual no ensino do floorball neste estudo, buscou-se estabelecer um ambiente democrático de circulação e apropriação dos saberes da cultura corporal.

Alinhando-se a essa perspectiva, Gouveia (2024) defende que as rodas de conversa na Educação Física Escolar atuam como estratégias potentes que valorizam a "dialogicidade como princípio educativo, possibilitando a expressão das vozes dos estudantes, a partilha de experiências e a construção coletiva de conhecimentos" (Gouveia, 2024, p. 15).

E com relação aos questionários estruturados de pré e pós-intervenção, aplicados aos estudantes antes do início da unidade didática e após o seu término, foram compostos por perguntas dissertativas e solicitações de representação gráfica por meio de desenhos. Longe de cumprirem um mero formalismo metodológico ou burocrático, o uso desses instrumentos ganhou um significado teórico profundo, fundamentado diretamente na sistematização didática da Pedagogia Histórico-Crítica.

A opção por essa técnica de interrogação justificou-se por sua capacidade de traduzir os objetivos da pesquisa em quesitos claros e ordenados, propiciando a obtenção de dados significativos sobre a realidade investigada. De acordo com Gil (2008), o questionário constitui uma ferramenta eficaz para investigar opiniões, conhecimentos e percepções de um grupo de sujeitos, garantindo uniformidade no processo de coleta.

Ademais, a inserção de questões livres e dissertativas assegurou aos escolares a liberdade de organizar e exteriorizar suas próprias análises sobre o esporte. Sob esse prisma interpretativo, Chizzotti (2006, p. 55) esclarece que o questionário composto por perguntas abertas "permite respostas ricas em matizes,

expressões pessoais e informações detalhadas", o que se mostrou fundamental para apreender a subjetividade dos sujeitos infantis.

O questionário de pré-intervenção foi intencionalmente planejado para mapear a Prática Social Ponto de Partida e a síncrese dos estudantes. Ao indagar os discentes sobre o que sabiam a respeito do floorball ou sobre as diferenças estruturais entre este e o hóquei no gelo antes das mediações pedagógicas, o instrumento capturou o conhecimento empírico, desorganizado e fragmentado dos alunos, característico do senso comum sincrético. Esse diagnóstico inicial serviu como ponto de partida indispensável para que o professor-pesquisador compreendesse os nexos conceituais imediatos da turma.

Por sua vez, o questionário de pós-intervenção atuou como um dispositivo para capturar a catarse e o vislumbre da nova prática social, indicando o alcance da síntese. Ao reaplicar as mesmas perguntas analíticas e solicitar novas representações gráficas ao final das dez aulas, colheram-se dados empíricos substantivos que evidenciaram se ocorreu o salto qualitativo do pensamento dos escolares. Dessa forma, confrontou-se o estado inicial e o final, avaliando se o conhecimento sobre o floorball transitou de uma leitura meramente sincrética para a apropriação de um conhecimento elaborado, científico e sistematizado.

Essa diversidade de manifestações textuais, gráficas e comportamentais — capturadas, respectivamente, pelas rodas de conversa, pelos questionários e pelo diário de campo — convergiu com os pressupostos de Bogdan e Biklen (1994), ao ressaltar que o objetivo da investigação qualitativa é expandir, e não restringir, a compreensão dos fenômenos. Neste estudo, não se buscou eliminar as ambiguidades tratando as diferenças individuais como erros; ao contrário, procurou-se compreender os significados atribuídos pelos próprios sujeitos envolvidos no contexto investigado. Parafraseando Bogdan e Biklen (1994, p. 62), interessaram ao professor-pesquisador "as múltiplas realidades percebidas" pelos estudantes, "e não a construção de uma única realidade homogênea" sobre a prática esportiva. As evidências analisadas na categoria Prática Social Ponto de Chegada foram produzidas durante o festival pedagógico de floorball, realizado ao término da intervenção didática, e registradas por meio dos Diários de Campo, observações participantes e demais instrumentos utilizados na pesquisa.

5.5.1 Procedimento de Análise: Método de Análise de Conteúdo de Bardin (2011)

A natureza desta investigação, estruturada sob os fundamentos do materialismo histórico-dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), exigiu um tratamento de dados que superasse o escopo meramente descritivo e alcançasse a interpretação dialética da práxis pedagógica. Uma vez que a pesquisa se configurou como uma pesquisa-ação, na qual o professor-pesquisador atuou diretamente no campo por meio de uma intervenção intencional, o material empírico gerado necessitou de um crivo analítico rigoroso.

Neste estudo, optou-se pela análise qualitativa dos dados, orientada pela Análise de Conteúdo Qualitativa proposta por Laurence Bardin (2011). Essa abordagem mostrou-se adequada aos objetivos da pesquisa, pois nos permitiu compreender em profundidade os significados atribuídos pelos sujeitos às experiências vivenciadas no contexto da prática pedagógica. O método de Bardin (2011) consiste em um conjunto de técnicas sistemáticas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos objetivos de descrição das mensagens para inferir significados latentes a partir de dados qualitativos, tais como as transcrições das rodas de conversa, os questionários e os diários de campo. Conforme a autora, a análise qualitativa busca ultrapassar a leitura superficial do material empírico, permitindo ao pesquisador identificar padrões, temas, categorias e sentidos latentes presentes nas comunicações analisadas (Bardin, 2011).

O método pressupõe um processo organizado e sistemático iniciado por uma leitura cuidadosa, reflexiva e sistemática dos registros produzidos ao longo da investigação (constituição do *corpus* documental), que transformou dados brutos em informações significativas, por meio da organização dos dados, da realização da codificação e da construção de categorias analíticas, possibilitando, assim, a construção de inferências fundamentadas teoricamente sobre o fenômeno estudado.

O *corpus* documental de análise foi constituído de forma complementar e integrada por três fontes instrumentais principais: a) as notas e os registros reflexivos sistemáticos contidos nos diários de campo elaborados pelo professor-pesquisador ao final de cada aula; b) as transcrições textuais dos áudios capturados durante as rodas de conversa conduzidas com os estudantes em cada aula e integrada ao diário de campo; c) os questionários semi-estruturados de pré e pós-intervenção, compostos

por perguntas fechadas e abertas (dissertativas) e solicitações de representações gráficas (desenhos).

Para operacionalizar o processo analítico, percorremos estritamente as três fases cronológicas delimitadas por Bardin (2011): a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (inferência e interpretação), articulando-as organicamente ao movimento dialético de transição da síncrese à síntese.

O Quadro 6 sintetiza os respectivos procedimentos de análise dos dados coletados neste estudo.

Quadro 6 - Síntese metodológica do processo de Análise de Conteúdo de Bardin (2011) aplicado ao *corpus* da pesquisa

Fase da Análise	Etapa	Descrição segundo Bardin (2011)	Procedimentos Técnicos no Corpus da Pesquisa
Pré-análise	• Organização do material • Leitura flutuante e constituição do *corpus* • Exploração preliminar	• Período de organização inicial destinado a operacionalizar e sistematizar as ideias condutoras, estabelecendo contato direto com os documentos por meio de uma leitura preliminar e exaustiva. • Delimitação das unidades de registro e de contexto.	• Transcrição textual literal das gravações em áudio de todas as rodas de conversa; • Digitação e catalogação cronológica das laudas dos Diários de Campo e dos questionários estruturados de pré e pós-intervenção; • Leitura inicial das notas de campo e das transcrições das rodas de conversas catalogadas; • Identificação de trechos relacionados às práticas pedagógicas, às interações em aula de floorball.
Exploração do material	• Codificação, decodificação • Categorização	• Operações de decomposição do texto bruto em unidades de registro significativas, por meio da codificação; • Agrupamento das unidades codificadas em categorias e subcategorias.	• Segmentação e codificação dos discursos e escritas em unidades de registro (frases e episódios pedagógicos significativos). • Construção de categorias; • Classificação e inventário das unidades de registro dentro das categorias analíticas.
Tratamento dos resultados	• Inferência e interpretação teórica dialética	• Análise interpretativa dos dados, buscando sentidos, relações e significados à luz do referencial teórico.	Articulação dos dados: • Cruzamento crítico do material categorizado com a fundamentação da Pedagogia Histórico-Crítica; • Mapeamento do salto qualitativo dos estudantes (da Síncrese mapeada no pré-teste, passando pela

			Instrumentalização no diário, até a Catarse/Síntese avaliada no pós-teste); • Desvelamento crítico de como a mediação didática com o conteúdo *floorball*.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

5.5.1.1 Organização e codificação dos dados

O ponto de partida para a operacionalização do material empírico localizou-se na fase de Pré-Análise, momento em que organizamos e preparamos o material empírico bruto em um *corpus* documental sistemático e manipulável, com o intuito de torná-lo operacional, sistematizando as ideias condutoras da pesquisa. Essa etapa compreendeu a transcrição literal e integral das gravações das rodas de conversas, a digitalização em uma planilha dos questionários (pré e pós-intervenção) e da catalogação cronologicamente das laudas dos diários de campo constituindo uma etapa fundamental para a imersão do professor-pesquisador no material empírico. No caso desta pesquisa, o *corpus* documental foi composto por 10 diários de campo (1 por aula) e 7 áudios transcritos de rodas de conversas (aulas 0, 1, 2, 3, 5, 6 e 10), 15 questionários respondido pelos alunos antes da intervenção pedagógica e 18 questionários respondidos após intervenção pedagógica.

Na sequência, realizamos a “leitura flutuante”, que segundo Farias et al. (2020) é uma aproximação sistemática com os dados, o que possibilita a identificação de comportamentos, interações, ideias e situações significativas. No caso desta pesquisa, a leitura flutuante consistiu no estabelecimento de um contato direto, repetido e exaustivo com os textos do *corpus* documental para a identificação preliminar de padrões, recorrências e elementos relevantes ao objeto de investigação. Esse contato direto, repetido e exaustivo com os textos assegurou o cumprimento rigoroso das regras do método de Bardin (2011) referente a exaustividade (leitura e análise de todo o material coletado), homogeneidade (os dados analisados foram restritos ao contexto do 5º ano com o *floorball*) e pertinência (adequação dos registros aos objetivos da pesquisa e das categorias orientadoras da Pedagogia Histórico-Crítica). Esse processo levou a uma exploração preliminar de todo material coletado, delimitando preliminarmente as unidades de registro e de contexto, as quais foram possível identificar e sinalizar trechos dos diários de campo, das rodas de conversas

(transcrições) e dos questionários relacionados às práticas pedagógicas e às interações em aula de floorball.

Na fase subsequente de exploração do material, procedeu-se à aplicação prática e sistemática das operações de inventário e codificação, transformando o texto bruto em dados manejáveis.

No caso desta pesquisa, na fase de exploração do material, realizou-se a operação de inventário dos textos brutos, os quais foram decompostos em Unidades de Registro - UR (frases significativas ou episódios pedagógicos emergentes das aulas), foram contextualizadas pelas respectivas Unidades de Contexto - UC (siglas correspondentes às fontes instrumentais), descrição alfanumérica das aulas e descrição alfabética dos estudantes para garantir o anonimato dos sujeito. Ficando assim a codificação pelas siglas: Diário de Campo = DC, Rodas de Conversa = RC, Questionários = Q, Aula 1 = A1 e Aluno A ou Aluno.

Na operação de codificação, as unidades de registro (UR) significativas foram identificadas no *corpus* e receberam códigos iniciais, possibilitando o mapeamento das diferentes dimensões do processo de ensino-aprendizagem. Os dados foram organizados em quadros analíticos, nos quais os códigos foram associados diretamente aos trechos dos registros, favorecendo a sistematização, a recuperação das informações e o aprofundamento analítico (Farias *et al*., 2020).

Esse mapeamento sistemático permitiu classificar e agrupar as unidades de registro, identificando o que ocorria em cada cena pedagógica por meio de conceitos resumidos representados inicialmente pelos códigos analíticos, os quais foram posteriormente agrupados em grupos temáticos provisórios para preparação do processo de categorização. O processo também possibilitou identificar recorrências, padrões emergentes e a incorporação de novos temas ao longo da investigação.

No caso desta pesquisa, os dados foram organizados visualmente por meio de matrizes de análise, utilizadas como instrumentos metodológicos de organização lógica e rastreável do percurso analítico.

A figura 6 abaixo é um exemplo de uma matriz de análise elaborada a partir do diário de campo:

Figura 6 – Exemplo de codificação em trecho do Diário de Campo, com destaque para códigos iniciais - “Desconhecimento do floorball, associação ao hóquei da TV” relacionados à fala do Aluno B

UC	Unidade de Registro - UR do texto	Código (Inventário)	Categoria empírico-descritiva	Código inicial	Categoria teórico-interpretativa - PHC	Categoria teórico-interpretativa - Eixo	Interpretação
31	*Aluno B: "Professor, eu nunca ouvi falar desse floorball não. Hóquei eu só vi em filme de desenho na TV, aquele que os caras jogam no gelo se empurrando com um bastão e usam patins."*	[DC-A1, Aluno B]	Aluno desconhece floorball, mas associa ao hóquei do gelo visto na TV.	Desconhecimento do floorball; associação ao hóquei na TV	Prática social inicial	Eixo Histórico-Social	Representação midiática do esporte.

Fonte: Acervo do autor (2026).

Após essa organização dos códigos iniciais nas matrizes de análise, realizamos o processo de refinamentos desses códigos, conforme as seguintes operações: levantamento de todos os códigos; identificação de repetições e variações; unificação de terminologias (padronização de expressões semanticamente equivalentes); redução por fusão (fusão de códigos com significados muito próximos); hierarquização dos códigos (organização em grupos temáticos para preparação da categorização); ajuste da redação dos códigos (melhoria da clareza, concisão e precisão teórica); verificação de consistência teórica (alinhamento com os momentos da PHC e os Eixos Estruturantes da Cultura Corporal); e Preparação para categorização (organização em 5 grupos temáticos provisórios). Abaixo apresento na Figura 7 um exemplo dos grupos temáticos provisórios:

Figura 7 – Exemplo do agrupamento de códigos e organização dos grupos temáticos provisórios, a partir dos Diários de Campo e dos Questionários

GRUPO 1 – SÍNCRESE INICIAL E EXPECTATIVAS PRÉVIAS

Código refinado	Frequência	Momento PHC	Eixo predominante
Expectativa de aula prática na quadra	8	Prática social inicial	Eixo Histórico-Social
Associação de questionário a "prova/nota"	5	Prática social inicial	Eixo Histórico-Social
Definição sincrética do esporte de invasão (futebol como referência)	12	Prática social inicial	Eixo Prático-Objetal
Visão unilateral do jogo (só ataque, sem defesa)	6	Prática social inicial	Eixo Prático-Objetal
Redução do esporte ao resultado final (gol/ponto)	7	Prática social inicial	Eixo Prático-Objetal
Estranhamento linguístico diante do novo conteúdo	4	Prática social inicial	Eixo Histórico-Social
Resistência inicial ao individualismo (regra dos três passes)	4	Prática social inicial	Eixo Axiológico
Identificação errônea do floorball como hóquei	6	Prática social inicial	Eixo Histórico-Social
Associação do floorball ao jogo popular de taco	5	Prática social inicial	Eixo Histórico-Social
Ancoragem do novo conteúdo na cultura de massa (filme)	4	Prática social inicial	Eixo Histórico-Social

Fonte: Acervo do autor (2026).

É possível observar na Figura 7 que os códigos refinados são organizados em grupos temáticos provisórios, com indicação da frequência (quantidade de UCs em que o código aparece) e consistência teórica (momento PHC + Eixo predominante).

Os grupos temáticos provisórios foram organizados a partir da aproximação semântica entre os códigos iniciais, considerando as recorrências presentes no *corpus* e sua relação com os objetivos da pesquisa.

O Quadro 7 abaixo apresenta grupos temáticos provisórios, os respectivos Códigos associados e o critério de agrupamento utilizado:

Quadro 7 - Organização dos Grupos Temáticos provisórios, Códigos Associados e Critérios de Agrupamentos

Grupo Temático Provisório	Códigos Associados (exemplos representativos)	Critério de Agrupamento Utilizado
1. Síncrese e Expectativas Prévias	• Expectativa de aula prática na quadra • Associação de questionário a "prova/nota" • Definição sincrética do esporte de invasão (futebol como referência) • Visão unilateral do jogo (só ataque, sem defesa) • Redução do esporte ao resultado final (gol/ponto) • Estranhamento linguístico diante do novo conteúdo • Resistência inicial ao individualismo (regra dos três passes) • Identificação errônea do floorball como hóquei • Associação do floorball ao jogo popular de taco • Ancoragem do novo conteúdo na cultura de massa (filme) **Subcategorias:** • 1.1 Expectativas sobre o espaço e a rotina da aula (códigos 1, 2) • 1.2 Noções sincréticas sobre esportes de invasão (códigos 3, 4, 5, 8) • 1.3 Ancoragem do novo conteúdo no repertório prévio (códigos 9, 10) • 1.4 Estranhamento e resistência (códigos 6, 7)	Agrupamento por momento inicial do pensamento dos alunos (Prática Social Ponto de Partida da PHC), caracterizado por síncrese, senso comum, fragmentação e forte influência de experiências prévias (futebol, cultura de massa, rotina escolar).
2. Mediação Docente e Problematização	• Professor direciona para aula teórica (ruptura com expectativa) • Professor pergunta sobre o assunto da aula (ancoragem) • Professor pede definição conceitual • Professor estabelece analogia floorball = hóquei • Professor explica finalidade da pesquisa • Professor questiona o uso do corpo na definição (ataque/defesa) • Professor pergunta sobre quem pode jogar (inclusão/gênero) • Professor introduz o conceito de Fair Play • Professor problematiza a exclusão por habilidade e gênero • Professor provoca reflexão sobre a experiência prática • Roda de conversa para mediação de conflitos **Subcategorias:** • 2.1 Ruptura com expectativas e ancoragem de conteúdos (códigos 1, 2, 3, 5)	Agrupamento por ação intencional do professor/pesquisador (Problematização na PHC), visando ruptura com o senso comum, reflexão crítica, introdução de novos conteúdos e questionamento de valores (inclusão, gênero, fair play).

	• 2.2 Problematização conceitual e tática (códigos 4, 6, 7) • 2.3 Problematização axiológica (valores, inclusão, gênero, fair play) (códigos 8, 9) • 2.4 Mediação de conflitos e reflexão coletiva (códigos 10, 11)	
3. Instrumentalização (Apropriação de Conhecimentos e Técnicas)	● Oficina de confecção dos tacos alternativos ● Primeiro contato prático com os tacos ● Atividade de condução livre com cones ● Organização de duplas mistas para passe ● Correção técnica (toques suaves, inclinação do cabo, amortecimento) ● Estabelecimento da regra do Taco Baixo (high stick) ● Regras simplificadas (proibido erguer e empurrar) ● Jogo dos Três Passes Obrigatórios ● Atividade dos Cinco Passes com autoarbitragem ● Pebolim Humano (faixas fixas para organizar espaço) ● Atividade Atacantes vs Defensores (3x2) ● Divisão equitativa de gênero nas equipes/linhas ● Vassourobol e Rodobol (implementos domésticos) ● Professor explica historicidade do floorball ● Debate filológico sobre os termos "Floor" e "Ball" **Subcategorias:** • 3.1 Confecção e manuseio do implemento (códigos 1, 2, 14, 15) • 3.2 Fundamentos técnicos (condução, passe, correções) (códigos 3, 4, 5) • 3.3 Regras e segurança (códigos 6, 7, 8) • 3.4 Jogos adaptados e situações táticas (códigos 9, 10, 11, 13) • 3.5 Organização espacial e cooperação (códigos 12) • 3.6 Historicidade do esporte (códigos 14, 15)	Agrupamento por momento de apropriação de instrumentos teórico-práticos (Instrumentalização na PHC), englobando vivência técnica, internalização de regras, confecção de materiais, jogos adaptados e compreensão histórica do esporte.

4. Catarse (Síntese e Transformação do Pensamento)	• Superação da visão unilateral (ataque + defesa) • Aluno incorpora defesa como elemento estratégico • Descoberta técnica autônoma (inclinar cabo, amortecer, controle de força) • Síntese das qualidades do implemento ideal (taco de caixa de leite) • Contagem coletiva dos passes em voz alta • Comemoração coletiva supera orgulho individual • Controle da força dos passes para incluir as meninas • Denúncia do individualismo ("você não toca para ninguém") • Confissão espontânea da falta (autoarbitragem) • Ressignificação da regra como proteção, não como chatice • Denúncia do machismo e exclusão de gênero no esporte tradicional • Generalização do fair play para outros contextos (sala de aula) • Defesa da inclusão universal e coeducação de gênero • Apropriação coletiva do esporte ("floorball agora é nosso") • Crítica ao consumo e valorização do material alternativo/reciclado • Reflexão sobre a complexidade da arbitragem ("apitar é mais difícil que jogar") • Aluno define esporte de invasão como "ocupar espaços vazios e trabalhar em equipe" **Subcategorias:** • 4.1 Síntese técnico-tática (códigos 1, 2, 3, 4, 5, 17) • 4.2 Internalização ética e valores axiológicos (códigos 6, 7, 8, 9, 10, 16) • 4.3 Denúncia de opressões e crítica social (códigos 11, 12, 13, 15) • 4.4 Generalização e transferência de valores (códigos 11, 14)	Agrupamento por salto qualitativo no pensamento dos alunos (Catarse na PHC), evidenciado pela superação da síncrese, internalização de valores éticos, denúncia de opressões, ressignificação de regras e generalização dos aprendizados.
5. Prática Social Ponto de Chegada (Ação Transformadora e Autogestão)	• Ruptura com a centralidade do professor (cogestão absoluta) • Divisão voluntária de funções sociais (jogadores, árbitros, anotadores) • Festival Pedagógico de Floorball • Arbitragem exercida por meninas e respeito dos meninos • Aplicação da regra do high stick pelo árbitro discente • Acatamento da decisão pelo infrator ("tem razão") • Professor como observador periférico (tutor)	Agrupamento por materialização da transformação na ação concreta (Prática Social Ponto de Chegada na PHC), marcado por autogestão, cogestão democrática, arbitragem discente, fair play aplicado e autonomia técnica/tática.

	• Prêmio de Fair Play valorizado mais que a vitória • Organização cooperativa dos materiais • Estabilização dos fundamentos no torneio (controle, passes intencionais) • Tomada de decisão tática autônoma (driblar/passar/arremessar) **Subcategorias:** • 5.1 Autogestão e cogestão democrática (códigos 1, 2, 7) • 5.2 Arbitragem discente e respeito à autoridade dos pares (códigos 4, 5, 6) • 5.3 Valores axiológicos em ação (fair play, cooperação) (códigos 8, 9) • 5.4 Autonomia técnica e tática (códigos 10, 11)	

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Embora os grupos temáticos provisórios já apresentassem relativa estabilidade analítica, eles passaram por sucessivos refinamentos conceituais e validações teóricas até sua consolidação definitiva como categorias analíticas finais homônimas. Esse processo de categorização assumiu caráter híbrido, articulando categorias analíticas orientadoras definidas a priori — fundamentadas nos momentos da Pedagogia Histórico-Crítica e nos Eixos Estruturantes da Cultura Corporal — com subcategorias emergentes construídas a partir das recorrências, contradições e regularidades identificadas no *corpus* documental. Desse modo, o material documental foi submetido a um processo de categorização que agrupou os elementos em torno de conceitos comuns capazes de abrangê-los, estruturados a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica que regeram o ensino do floorball como objeto da cultura corporal. Esse procedimento permitiu identificar unidades de registro relacionadas aos diferentes momentos do método pedagógico da Pedagogia Histórico-Crítica, constituindo a base empírica para a posterior inferência acerca da Prática Social Ponto de Partida, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Ponto de Chegada.

Dessa forma, os dados brutos foram progressivamente convertidos em informações significativas, preparando o terreno para o agrupamento definitivo nos eixos estruturantes da pesquisa. Ressalta-se que as categorias analíticas não operaram de forma isolada ou puramente indutiva; elas emergiram do confronto dialético entre a empiria da aula/quadra e a intencionalidade pedagógica voltada para a transmissão e apropriação do conhecimento científico, universal e clássico,

correlacionando-se aos momentos do método da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2008)**.** Esses momentos constituíram a diretriz principal para transpor o trato com a modalidade para além do mero fazer motor ou do ativismo esvaziado, conferindo ao *floorball* o estatuto de conhecimento científico historicamente produzido.

Assim, as unidades de registro extraídas dos Diários de Campo e dos questionários foram agrupadas e consolidadas em cinco categorias analíticas fundamentais:

- CATEGORIA 1 – SÍNCRESE E EXPECTATIVAS PRÉVIAS - esta categoria agrupou as manifestações do pensamento sincrético e fragmentado dos alunos no início da intervenção pedagógica. Expressa o conhecimento empírico e imediato, fortemente ancorado em experiências prévias com esportes hegemônicos (especialmente o futebol), na cultura de massa e nas expectativas tradicionais sobre o que é uma aula de Educação Física.
- CATEGORIA 2 – MEDIAÇÃO DOCENTE E PROBLEMATIZAÇÃO - esta categoria capturou a ação intencional do professor/pesquisador como organizador do processo de ensino-aprendizagem. Expressa as estratégias de problematização que visam desnaturalizar a cultura esportiva hegemônica, provocar a reflexão crítica sobre regras e valores, e introduzir novos conteúdos.
- CATEGORIA 3 – INSTRUMENTALIZAÇÃO – APROPRIAÇÃO DE CONHECIMENTOS E TÉCNICAS - esta categoria documentou o processo de apropriação, pelos alunos, dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a compreensão crítica do floorball. Inclui a vivência de fundamentos técnicos, a internalização de regras, a confecção de materiais alternativos, a organização de jogos adaptados e a compreensão da historicidade da modalidade.
- CATEGORIA 4 – CATARSE – SÍNTESE E TRANSFORMAÇÃO DO PENSAMENTO - esta categoria reuniu unidades de registro relacionadas a possíveis processos de síntese conceitual, posteriormente analisados no capítulo de resultados. Expressa a internalização de valores éticos, a compreensão articulada dos fundamentos técnicos, a denúncia de opressões sociais e a generalização dos aprendizados para outros contextos.
- CATEGORIA 5 – Prática Social Ponto de Chegada – MOBILIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS APROPRIADOS E AUTOGESTÃO - esta categoria agrupa registros relacionados às formas de participação, autonomia e organização dos

estudantes durante as atividades pedagógicas. Expressa a autonomia alcançada, a cogestão do festival, a divisão voluntária de funções sociais, a aplicação das regras pelos próprios alunos e a valorização do fair play como superior à vitória.

Ao utilizar os momentos da Pedagogia Histórico-Crítica propostos por Saviani (2008) como categorias analíticas orientadoras no processo de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), buscou-se assegurar que o tratamento dos dados possibilitasse a análise do movimento dialético da práxis escolar e a identificação de indícios relacionados à passagem da síncrese à síntese conceitual dos estudantes.

Também foram utilizadas dimensões analíticas orientadoras estabelecidas a priori, correspondentes aos Eixos Estruturantes da Cultura Corporal (Melo, 2017; Lavoura; Júnior Melo, 2021), os quais atuam como diretriz secundária. Assim, as unidades de registro extraídas analisadas a partir de três dimensões estruturantes:

- Eixo Prático-Objetal (Ser Humano / Atividade / Mundo Objetal): Agrupa as evidências que expressam a apropriação técnica, tática e material do *floorball*. Focaliza a transição dos escolares do nível de síncrese (o manejo caótico do *stick*, as tentativas de ler o jogo sob a lógica exclusiva de "atacar de qualquer modo") para a síntese prática, na qual a manipulação dos objetos passa a ser mediada pela intencionalidade.
- Eixo Histórico-Social (Ser Humano / Atividade / Tempo-Espaço Histórico): Compreende os registros textuais que revelam o estranhamento inicial dos estudantes diante de uma modalidade não hegemônica, bem como os processos pelos quais os estudantes passaram a atribuir significados à modalidade. Analisa como os escolares significaram a origem, a evolução e o papel social do *floorball* em contraposição aos esportes de massa tradicionais transmitidos pela mídia.
- Eixo Axiológico (Ser Humano / Atividade / Valoração Judicativa): Reúne os discursos e ações voltados aos juízos de valor, às normas de conduta e à ética. Esta categoria abarca a internalização das regras de segurança (como a limitação da altura do *stick*) não como meras restrições punitivas, mas como convenções coletivas de proteção mútua, além de mapear as manifestações de cooperação e inclusão social desenvolvidas durante a intervenção.

Assim, a análise configurou-se como um movimento interpretativo contínuo e dialético entre empiria, codificação, agrupamentos temáticos e categorização analítica, no qual as unidades de registro extraídas do corpus documental foram

progressivamente refinadas em códigos iniciais, grupos temáticos provisórios e categorias analíticas finais. Esse percurso assegurou rastreabilidade metodológica, coerência teórica e rigor interpretativo, articulando os objetivos da pesquisa, os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e o material empírico produzido no contexto da intervenção pedagógica.

5.6 Aspectos Éticos

Este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Campus Rio Claro/SP, cadastrado na Plataforma Brasil sob o número CAAE: 87196025.5.0000.5465, e aprovado conforme parecer nº 7.646.828, de 17 de junho de 2025 (ANEXO I). Durante todo o processo, o professor foi claro e aberto com os alunos acerca de seu duplo papel de docente e pesquisador. Conforme Bogdan e Biklen (1994), o consentimento informado e a proteção contra danos são questões centrais na ética em pesquisa com humanos. Assim, antes da coleta de dados, obteve-se a anuência dos alunos e de seus responsáveis mediante formulário com a descrição do estudo, o destino dos resultados e outras informações relevantes. Em reunião com os responsáveis pelos alunos participantes, o projeto foi apresentado e as possíveis dúvidas foram esclarecidas. Em seguida, foram entregues o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – APÊNDICE B) e o Termo de Assentimento para o Participante Menor de Idade (TALE – APÊNDICE C), ambos contendo todas as informações referentes à pesquisa e seus aspectos éticos, para devida assinatura. Todos os alunos envolvidos no estudo consentiram formalmente com a pesquisa, participando integralmente das aulas e dos procedimentos de coleta de dados.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Com base nos procedimentos de análise descritos na seção 3.5 — Procedimentos de Coleta e Análise de Dados, os dados produzidos durante a pesquisa foram organizados em categorias e subcategorias analíticas, possibilitando compreender os desdobramentos da sistematização e da implementação da intervenção pedagógica de uma unidade didática voltada ao ensino do floorball para estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental — Anos Iniciais.

Desse processo emergiram cinco categorias analíticas inter-relacionadas e não lineares: (1) Síncrese e Expectativas Prévias; (2) Mediação Docente e Problematização; (3) Instrumentalização — Apropriação de Conhecimentos e Técnicas; (4) Catarse — Síntese e Transformação do Pensamento e (5) Prática Social Ponto de Chegada — Ação Transformadora e Autogestão.

A interpretação das categorias não foram realizadas de forma descritiva ou linear. As evidências empíricas foram analisadas à luz dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, da Teoria da Atividade e do Trato com o Conhecimento, buscando compreender como a organização do ensino do floorball possibilitou a passagem de formas sincréticas e imediatas de compreensão para formas progressivamente mais elaboradas de apropriação do conhecimento. Nesse sentido, as categorias são compreendidas como expressões de um movimento dialético de transformação do pensamento dos estudantes, e não como etapas estanques ou sucessivas do processo pedagógico.

6.1 Categorias 1 - Síncrese e Expectativas Prévias

A primeira categoria analítica, denominada Síncrese e Expectativas Prévias, reuniu unidades de registro relacionadas às concepções iniciais dos estudantes acerca da Educação Física, dos esportes de invasão e do próprio floorball. As evidências analisadas foram produzidas principalmente a partir dos questionários diagnósticos, das rodas de conversa e dos registros realizados nos Diários de Campo durante os momentos iniciais da intervenção pedagógica.

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, esse momento corresponde à Prática Social - Ponto de Partida, situação em que os sujeitos expressam suas compreensões imediatas sobre determinado fenômeno a partir das experiências acumuladas em seu cotidiano (Saviani, 2013). Trata-se de um conhecimento ainda

marcado pela síncrese, caracterizado por percepções fragmentadas, associações espontâneas e generalizações empíricas que, embora representem formas legítimas de apreensão da realidade, ainda não alcançam uma compreensão mais elaborada de seus nexos internos.

Nesse sentido, a análise dos dados revelou que as concepções iniciais dos estudantes sobre o floorball, sobre os esportes de invasão e sobre a própria Educação Física escolar encontravam-se fortemente vinculadas às experiências esportivas já vivenciadas em seu contexto familiar, comunitário e escolar. Tal constatação reforça a compreensão de que o processo educativo não se inicia em uma condição de ausência de conhecimentos, mas a partir de saberes que foram apropriados pelos sujeitos em suas relações sociais concretas.

Conforme destacam Galvão, Lavoura e Martins (2019), a apropriação do conhecimento escolar exige que o ensino considere o ponto de partida dos estudantes, não para permanecer nele, mas para superá-lo dialeticamente mediante o trabalho educativo. Assim, compreender as expectativas e representações iniciais dos alunos sobre o conteúdo constituiu um passo fundamental para a organização do ensino e para a definição das ações pedagógicas desenvolvidas ao longo da intervenção.

A categoria foi organizada em quatro subcategorias: Expectativas sobre o espaço e a rotina da aula, Noções sincréticas sobre os esportes de invasão, Ancoragem do novo conteúdo no repertório prévio e Estranhamento diante de uma modalidade esportiva não hegemônica. Em conjunto, essas subcategorias permitiram compreender não apenas o que os estudantes sabiam sobre o floorball, mas também como interpretavam a Educação Física escolar e os conhecimentos esportivos no momento inicial da pesquisa.

6.1.1 Expectativas sobre o espaço e a rotina da aula

As primeiras evidências produzidas durante a intervenção revelaram que uma parcela significativa dos estudantes associava as aulas de Educação Física quase exclusivamente às atividades realizadas na quadra. Durante a apresentação da proposta pedagógica, foram recorrentes manifestações conforme registrado no Diário de Campo:

> Ao perceberem que as carteiras permaneciam organizadas na sala e que a aula não se iniciaria imediatamente na quadra, diversos estudantes passaram a questionar a dinâmica proposta. Entre as manifestações registradas,

> destacam-se perguntas como: ‘A gente vai sair para a quadra hoje?’ e ‘Professor, hoje não vai ter aula na quadra não?’"(Diário de Campo, Aula 01).

À primeira vista, tais manifestações poderiam ser interpretadas apenas como demonstrações de entusiasmo ou preferência pelo espaço tradicionalmente utilizado nas aulas. Entretanto, uma análise mais aprofundada permite compreender que essas falas expressam concepções historicamente construídas sobre a própria Educação Física escolar.

Observou-se que muitos estudantes demonstravam estranhamento diante da utilização de questionários, rodas de conversa, atividades de registro e momentos de reflexão coletiva. Em diversos momentos, tais procedimentos foram percebidos como elementos externos à Educação Física, sendo frequentemente associados a outras disciplinas do currículo escolar.

Esse estranhamento também foi observado durante a aplicação do questionário diagnóstico, conforme registrado no Diário de Campo:

> "Quando foi apresentada a proposta de preenchimento do questionário, alguns estudantes demonstraram surpresa e passaram a associar imediatamente a atividade a um instrumento avaliativo. Entre as falas registradas destacaram-se: ‘Questionário? Isso é prova? Vai valer nota?’ e, posteriormente, ‘Mas professor, se não vale nota, para que a gente vai responder?’" (Diário de Campo, Aula 01).

Esse fenômeno sugere que os alunos possuíam uma compreensão restrita da área, fortemente vinculada ao fazer corporal imediato e pouco relacionada aos processos de estudo, reflexão e sistematização do conhecimento.

Essa constatação dialoga com as críticas formuladas pelo Coletivo de Autores (2012) em relação às concepções reducionistas que historicamente marcaram a Educação Física brasileira. Durante muitos anos, a disciplina foi compreendida predominantemente como espaço de prática corporal, recreação ou treinamento esportivo, em detrimento de sua função como componente curricular responsável pela socialização dos conhecimentos produzidos historicamente pela cultura corporal. Tal herança histórica ainda produz impactos na forma como muitos estudantes significam a Educação Física escolar, influenciando suas expectativas acerca do que deve ser ensinado e aprendido nesse componente curricular.

Nessa perspectiva, as expectativas apresentadas pelos estudantes não podem ser compreendidas apenas como preferências individuais. Conforme discutem o Coletivo de Autores (2012), os sujeitos se apropriam das manifestações da cultura corporal a partir das experiências concretas que vivenciam em seus contextos sociais

e escolares. Essa constatação permite compreender que as falas dos alunos expressam, em certa medida, a influência de práticas pedagógicas anteriormente experienciadas no âmbito da Educação Física escolar, nas quais a dimensão prática da aula ocupava posição central, enquanto os momentos de reflexão, problematização e análise apareciam de forma secundária ou mesmo ausente.

As evidências também podem ser compreendidas à luz da Teoria da Atividade. Conforme argumenta Leontiev (1978), a consciência humana forma-se nas relações concretas que os sujeitos estabelecem com a realidade por meio de suas atividades. Dessa forma, ao associarem imediatamente a Educação Física à quadra e à prática corporal, os estudantes expressam compreensões construídas a partir das experiências escolares anteriormente vivenciadas. Tal interpretação permite compreender que a visão inicial apresentada pelos alunos não decorre de escolhas individuais isoladas, mas das condições concretas sob as quais se desenvolveram suas experiências educativas.

Os dados também evidenciaram que a expectativa pela ida à quadra estava frequentemente relacionada à ideia de liberdade em relação às exigências presentes em outras disciplinas. Em alguns registros, observou-se que os alunos demonstravam surpresa ao perceber que a intervenção envolveria momentos de leitura, escrita, observação, discussão coletiva e análise das situações de jogo.

Esse aspecto merece atenção, pois revela uma contradição importante. Ao mesmo tempo em que os estudantes valorizavam as aulas de Educação Física, suas expectativas iniciais indicavam uma compreensão limitada acerca dos conhecimentos que poderiam ser apropriados nesse componente curricular. Em outras palavras, reconheciam a disciplina como espaço de vivência corporal, mas ainda não como espaço sistemático de produção e apropriação do conhecimento.

Essa compreensão inicial também evidencia limites na apropriação dos conhecimentos relacionados aos Eixos Estruturantes da Cultura Corporal. Conforme propõe Melo (2013), a compreensão das práticas corporais exige considerar não apenas sua dimensão prática, mas também seus aspectos históricos, sociais, conceituais e axiológicos. No entanto, as expectativas apresentadas pelos estudantes revelavam uma aproximação predominantemente vinculada à execução das atividades, com pouca referência aos conhecimentos que estruturam e explicam essas manifestações culturais.

Segundo Saviani (2013), a função social da escola consiste justamente em possibilitar aos estudantes o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. No caso da Educação Física, essa tarefa implica promover a apropriação crítica dos conhecimentos da cultura corporal, ultrapassando uma compreensão baseada exclusivamente na execução prática das atividades.

As manifestações iniciais dos estudantes evidenciam que a síncrese não se restringia ao desconhecimento do floorball. Ela também se expressava na forma como compreendiam a própria Educação Física escolar. O desafio colocado ao professor-pesquisador, portanto, consistia em organizar situações de ensino capazes de ampliar progressivamente essa compreensão, possibilitando que os alunos reconhecessem a disciplina não apenas como espaço de prática corporal, mas também como espaço de estudo, reflexão e produção de conhecimentos sobre a cultura corporal.

Corroborando essa compreensão, Galvão, Lavoura e Martins (2019) defendem que a organização do ensino deve criar condições para que os estudantes avancem das formas empíricas de compreensão para formas mais elaboradas de apropriação do conhecimento. Assim, as mediações planejadas durante a intervenção buscaram justamente ampliar os referenciais iniciais apresentados pelos alunos, possibilitando novas formas de compreender a Educação Física e os esportes de invasão.

Assim, as expectativas iniciais identificadas nesta subcategoria não foram interpretadas como obstáculos ao processo pedagógico, mas como importantes indicadores do ponto de partida dos estudantes. Como defendem Lavoura, Santos Júnior e Melo (2021), a organização do ensino deve partir das condições concretas dos sujeitos para promover a apropriação de formas mais elaboradas de compreensão da realidade. A partir dessa compreensão, compreender como os alunos concebiam a Educação Física no início da intervenção constituiu um elemento fundamental para orientar as mediações pedagógicas desenvolvidas ao longo do processo.

As evidências produzidas nos momentos iniciais da intervenção também revelaram que os estudantes apresentavam compreensões predominantemente sincréticas acerca dos esportes de invasão e, consequentemente, do próprio floorball. Ao serem convidados a expressar o que imaginavam sobre a modalidade antes de seu ensino sistematizado, grande parte dos alunos recorreu a comparações imediatas com esportes já conhecidos, especialmente o futebol.

Entre as respostas registradas nos questionários diagnósticos e nas rodas de conversa, foram recorrentes manifestações como:

> "É um tipo de futebol com taco."
> "Parece futebol."
> "É quase igual futebol."
> "É um futebol diferente."
> (Questionário Diagnóstico, Aula 01, Alunos A3, A7, A11 e A14).

Tais respostas indicam que os estudantes procuravam compreender o novo conteúdo a partir das referências esportivas já disponíveis em seu repertório cultural.

À primeira vista, essas associações poderiam ser interpretadas apenas como estratégias espontâneas de comparação. Entretanto, uma análise mais aprofundada permite compreender que elas revelam a forma pela qual os estudantes organizavam seu pensamento sobre o fenômeno esportivo naquele momento inicial da intervenção.

Segundo Saviani (2013), a síncrese caracteriza-se por uma apreensão imediata da realidade, marcada pela percepção dos aspectos mais aparentes do objeto e pela dificuldade de compreender suas múltiplas determinações. Nessa perspectiva, as associações realizadas pelos estudantes evidenciam que a compreensão dos esportes de invasão encontrava-se fortemente apoiada em elementos visíveis e facilmente identificáveis, como a presença de gols, a disputa entre equipes e a ocupação de espaços ofensivos e defensivos.

Observou-se que os alunos reconheciam algumas semelhanças superficiais entre o floorball e o futebol, porém ainda não eram capazes de identificar os princípios organizadores que aproximam diferentes modalidades pertencentes à mesma lógica interna de jogo. Em outras palavras, percebiam as manifestações externas da prática esportiva, mas ainda não compreendiam os nexos conceituais que estruturam os esportes de invasão enquanto conhecimento sistematizado.

Essa constatação aproxima-se das reflexões do Coletivo de Autores (2012), ao defender que o acesso à cultura corporal não se limita à vivência prática das manifestações corporais, mas envolve a apropriação dos conhecimentos que explicam sua origem, organização, funcionamento e significado social. Nesse sentido, as respostas dos estudantes revelavam uma aproximação inicial com o fenômeno esportivo baseada predominantemente na experiência prática e nas referências construídas em seu cotidiano.

Outro aspecto que merece destaque refere-se à centralidade assumida pelo futebol na interpretação dos estudantes. As evidências indicaram que essa

modalidade operava como principal referência para explicar, comparar e atribuir significado ao floorball. Tal fenômeno não decorre apenas da familiaridade dos alunos com o futebol, mas expressa a posição historicamente privilegiada que essa prática ocupa na cultura esportiva brasileira.

Essa centralidade também se manifestou em diferentes momentos das discussões iniciais, conforme registrado no Diário de Campo:

> "Durante a conversa coletiva sobre o floorball, os estudantes insistiam em estabelecer comparações com o futebol. Algumas falas recorrentes foram: ‘É tipo futebol só que com tacos’, ‘É um esporte quase igual ao futebol’ e ‘Acho que ganha quem fizer mais gols igual no futebol’. As comparações surgiam espontaneamente sempre que os alunos tentavam explicar a nova modalidade" (Diário de Campo, Aula 01).

Conforme discute o Coletivo de Autores (2012), o acesso aos conhecimentos da cultura corporal ocorre de forma desigual, fazendo com que determinadas manifestações sejam amplamente difundidas enquanto outras permanecem pouco conhecidas no contexto escolar e social. O futebol assumia o papel de mediador cultural dominante na compreensão dos estudantes sobre o esporte, constituindo-se como parâmetro inicial para interpretar modalidades até então desconhecidas.

Sob a perspectiva do Trato com o Conhecimento, essa situação evidencia a necessidade de ampliar o repertório cultural dos estudantes para além das práticas corporais hegemônicas. Como argumentam Lavoura, Santos Júnior e Melo (2021), a função educativa da Educação Física não consiste apenas em oportunizar experiências corporais, mas em possibilitar a apropriação crítica dos conhecimentos produzidos historicamente pela cultura corporal. Isso implica criar condições para que os estudantes compreendam as relações existentes entre diferentes manifestações esportivas, identificando seus princípios organizadores, seus contextos históricos e seus significados sociais.

Os dados também sugerem que o conhecimento inicial dos alunos estava concentrado predominantemente nos aspectos aparentes da prática esportiva. Poucas respostas faziam referência às dimensões históricas, sociais, táticas ou conceituais dos esportes de invasão. Essa característica reforça a compreensão de que os estudantes ainda não haviam se apropriado dos elementos estruturantes que permitem compreender o esporte para além de sua execução prática.

Nesse aspecto, as contribuições de Melo (2013) tornam-se particularmente relevantes. Ao discutir os Eixos Estruturantes da Cultura Corporal, o autor destaca que a compreensão das práticas corporais exige considerar múltiplas dimensões do

conhecimento, envolvendo aspectos históricos, conceituais, sociais e axiológicos. Entretanto, as evidências produzidas nesta etapa inicial demonstraram que os estudantes mobilizaram predominantemente conhecimentos vinculados às experiências imediatas de participação e observação dos esportes, sem estabelecer relações mais amplas com essas outras dimensões.

A partir dessa análise, compreende-se que as noções inicialmente apresentadas pelos estudantes não constituíam erros ou obstáculos ao processo pedagógico. Ao contrário, representavam o ponto de partida concreto a partir do qual a organização do ensino deveria atuar. Conforme destacam Galvão, Lavoura e Martins (2019), a apropriação do conhecimento escolar exige que o ensino considere os conhecimentos prévios dos estudantes para, por meio de mediações intencionalmente organizadas, promover sua superação em direção a formas mais elaboradas de compreensão da realidade.

Desse modo, as associações estabelecidas entre floorball e futebol revelaram não apenas o desconhecimento de uma modalidade esportiva específica, mas também a predominância de compreensões empíricas e imediatas acerca dos esportes de invasão. Tal constatação indicou a necessidade de desenvolver situações pedagógicas capazes de ampliar progressivamente o repertório conceitual dos estudantes, favorecendo a compreensão dos princípios que organizam essa manifestação da cultura corporal e criando condições para a superação das formas sincréticas de pensamento identificadas nesta etapa inicial da intervenção.

6.1.3 Ancoragem do novo conteúdo no repertório prévio

As evidências produzidas durante os momentos iniciais da intervenção também revelaram que os estudantes procuravam compreender o floorball por meio de referências previamente construídas em suas experiências esportivas, escolares e culturais. Diante de uma modalidade até então desconhecida pela maioria da turma, os alunos recorreram espontaneamente a comparações com práticas corporais já presentes em seu repertório, buscando atribuir significado ao novo conteúdo a partir de conhecimentos anteriormente apropriados.

Entre as manifestações registradas nos questionários, rodas de conversa e Diários de Campo, destacaram-se associações com o futebol, o hóquei, brincadeiras com taco e até mesmo referências oriundas de filmes, desenhos animados e jogos eletrônicos.

Conforme registrado nos instrumentos diagnósticos e nas discussões iniciais:

> "Parece hóquei."
> "Já vi isso em um filme."
> "É igual aquele jogo do videogame."
> "Parece uma brincadeira com taco."
> (Questionário Diagnóstico e Roda de Conversa, Aula 01, Alunos A5, A8, A12 e A16).

Essas manifestações ilustram o movimento inicial de aproximação do desconhecido por meio do conhecido, evidenciando o esforço dos estudantes para interpretar a nova modalidade a partir de referências já presentes em seu universo cultural.

A análise dessas evidências permite compreender que tais associações não representavam equívocos conceituais, mas constituíam tentativas legítimas de interpretação da realidade. Conforme argumenta Saviani (2013), o processo de apropriação do conhecimento não ocorre pela simples substituição de saberes anteriores, mas por meio de um movimento de superação que parte das formas iniciais de compreensão construídas pelos sujeitos em sua prática social.

Nesse sentido, as referências mobilizadas pelos estudantes expressavam o esforço de estabelecer relações entre o novo objeto de conhecimento e experiências anteriormente vivenciadas. Ainda que tais aproximações fossem marcadas por generalizações e simplificações, elas revelavam a existência de conhecimentos prévios que poderiam servir como ponto de partida para o desenvolvimento das mediações pedagógicas propostas ao longo da intervenção.

Sob a perspectiva da Teoria da Atividade, essa dinâmica pode ser compreendida como expressão das relações historicamente construídas pelos sujeitos em suas experiências concretas. Segundo Leontiev (1978), a consciência humana constitui-se no interior da atividade social e, por essa razão, os indivíduos interpretam novos fenômenos a partir das significações produzidas em suas vivências anteriores. Assim, ao recorrerem ao futebol, ao hóquei ou a outras práticas conhecidas para explicar o floorball, os estudantes mobilizaram conhecimentos produzidos em atividades já incorporadas ao seu repertório cultural.

As evidências também demonstraram que as referências utilizadas pelos alunos não se restringiam ao ambiente escolar. Diversas associações estavam relacionadas a experiências mediadas pelos meios de comunicação, pelas práticas de lazer, pelos jogos eletrônicos e pelas interações familiares.

Essa diversidade de referências também foi observada no Diário de Campo, conforme exemplificado a seguir:

> "Durante a conversa coletiva, alguns estudantes passaram a relacionar o floorball a diferentes experiências já vivenciadas fora da escola. Enquanto alguns mencionaram esportes assistidos na televisão, outros associavam a modalidade a jogos eletrônicos, filmes e brincadeiras realizadas com amigos e familiares. As comparações surgiam espontaneamente sempre que os alunos tentavam explicar o que imaginavam ser o floorball" (Diário de Campo, Aula 01).

Esse aspecto reforça a compreensão de que a formação dos conhecimentos dos estudantes ocorre em múltiplos espaços sociais e culturais, ultrapassando os limites da escola.

Conforme discutem Galvão, Lavoura e Martins (2019), os sujeitos chegam à escola portando conhecimentos construídos em diferentes contextos de socialização. Esses conhecimentos não devem ser ignorados ou desconsiderados pelo ensino, mas tomados como ponto de partida para a apropriação dos conhecimentos sistematizados produzidos historicamente pela humanidade. Nesse sentido, as associações realizadas pelos estudantes forneceram importantes indícios acerca das referências culturais que mediavam sua compreensão inicial sobre o fenômeno esportivo.

Ao mesmo tempo, a análise revelou limites importantes nessas formas de compreensão. Embora os alunos conseguissem estabelecer relações entre o floorball e outras práticas conhecidas, tais associações permaneciam predominantemente vinculadas às características mais visíveis das modalidades. As comparações concentravam-se em aspectos como o uso de tacos, a existência de gols, a disputa entre equipes ou a movimentação dos jogadores, sem alcançar os elementos conceituais que estruturam essas práticas corporais.

Essa característica reforça a compreensão de que o conhecimento inicial dos estudantes encontrava-se organizado em um plano predominantemente empírico. Conforme destacam Lavoura, Santos Júnior e Melo (2021), a função da organização do ensino consiste justamente em criar condições para que os estudantes avancem da percepção imediata dos fenômenos para formas mais elaboradas de compreensão, capazes de apreender suas múltiplas determinações.

A partir das contribuições de Melo (2013), também é possível observar que as referências mobilizadas pelos estudantes concentravam-se principalmente nas dimensões aparentes da cultura corporal. Pouco apareciam elementos relacionados

à historicidade das práticas, aos seus contextos de produção, aos seus princípios organizadores ou aos valores nelas envolvidos. Tal constatação evidencia a necessidade de um trabalho pedagógico que possibilite ampliar progressivamente a compreensão dos estudantes sobre as diferentes dimensões que constituem os conhecimentos da cultura corporal.

Do ponto de vista da organização do ensino, essas evidências revelaram um aspecto fundamental para o desenvolvimento da intervenção. As referências inicialmente apresentadas pelos alunos permitiram ao professor-pesquisador identificar quais conhecimentos já estavam disponíveis no repertório da turma e, a partir deles, planejar situações pedagógicas capazes de promover novas relações conceituais. Em vez de negar ou substituir os conhecimentos prévios, buscou utilizá-los como mediações para a apropriação de formas mais elaboradas de compreensão do floorball e dos esportes de invasão.

Assim, a ancoragem do novo conteúdo no repertório prévio dos estudantes evidenciou que o processo de aprendizagem não se inicia em uma condição de vazio conceitual. Ao contrário, revelou que os alunos mobilizaram conhecimentos produzidos em suas experiências sociais, culturais e escolares para atribuir significado ao objeto de estudo. Embora tais conhecimentos apresentassem limites decorrentes de sua natureza empírica e imediata, constituíram um ponto de partida indispensável para a organização das mediações pedagógicas que orientaram o desenvolvimento da intervenção.

6.1.4 Estranhamento e resistência diante de uma modalidade esportiva não hegemônica

As evidências produzidas durante os momentos iniciais da intervenção também revelaram manifestações de estranhamento e, em alguns casos, de resistência por parte dos estudantes diante da proposta de estudo do floorball. Tais manifestações apareceram principalmente nas rodas de conversa, nos questionários diagnósticos e nos registros realizados nos Diários de Campo, evidenciando dificuldades iniciais para atribuir significado a uma modalidade esportiva até então desconhecida pela maioria da turma.

Entre os registros analisados, foram observadas falas que expressavam surpresa diante do conteúdo apresentado, questionamentos sobre a relevância da

modalidade e demonstrações de preferência por esportes já conhecidos e amplamente praticados pelos estudantes.

Conforme registrado no Diário de Campo durante a apresentação da unidade didática:

> Após a apresentação inicial do floorball, alguns estudantes demonstraram surpresa e passaram a questionar a escolha da modalidade. Entre as manifestações registradas destacaram-se comentários como: ‘Mas professor, por que a gente não vai jogar futebol?’, ‘Nunca ouvi falar disso’ e ‘Esse esporte existe mesmo?’. As falas surgiram espontaneamente enquanto eram apresentados os objetivos da proposta pedagógica (Diário de Campo, Aula 01).

Em alguns momentos, verificou-se certa dificuldade em compreender por que estudar uma modalidade pouco difundida em seu contexto social quando já possuíam familiaridade com esportes tradicionais, especialmente o futebol.

À primeira vista, tais manifestações poderiam ser interpretadas como desinteresse ou rejeição ao conteúdo proposto. Entretanto, uma análise mais cuidadosa permite compreender que o estranhamento observado estava diretamente relacionado às referências culturais que organizavam a compreensão inicial dos estudantes sobre o esporte e sobre a própria Educação Física escolar.

Conforme discutido nas subcategorias anteriores, os alunos chegavam à intervenção portando conhecimentos construídos predominantemente a partir das práticas esportivas hegemônicas presentes em seu cotidiano. Nesse contexto, o contato com uma modalidade pouco conhecida produziu uma ruptura inicial nas formas habituais de interpretar o fenômeno esportivo. Aquilo que não encontrava correspondência imediata em suas experiências anteriores tendia a provocar dúvidas, inseguranças e questionamentos.

Sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, esse movimento pode ser compreendido como expressão das contradições inerentes ao processo de apropriação do conhecimento. Segundo Saviani (2013), o ensino não tem como finalidade confirmar aquilo que os estudantes já sabem, mas criar condições para que avancem para formas mais elaboradas de compreensão da realidade. Assim, o estranhamento identificado nesta etapa não deve ser entendido como um obstáculo ao processo educativo, mas como um indicador das tensões produzidas pelo encontro entre os conhecimentos cotidianos dos estudantes e um novo objeto de conhecimento.

As evidências também sugerem que parte da resistência observada estava relacionada à posição marginal ocupada pelo floorball no contexto esportivo vivenciado pelos alunos. Diferentemente do futebol e de outras modalidades amplamente difundidas pelos meios de comunicação e pelas práticas de lazer, o floorball não fazia parte do repertório cultural imediato da maioria dos estudantes. Em consequência, muitos deles encontravam dificuldades para reconhecer sua relevância enquanto conteúdo escolar.

Essa resistência também se manifestou quando algumas adaptações necessárias ao desenvolvimento da modalidade passaram a ser apresentadas aos estudantes, conforme registrado no Diário de Campo:

> Ao serem informados sobre algumas regras e adaptações iniciais da modalidade, especialmente aquelas relacionadas à circulação da bola e à dinâmica coletiva do jogo, alguns alunos reagiram com certo desconforto. Entre as falas registradas destacaram-se expressões como: ‘Ah professor, mas aí fica ruim!’ e ‘Pô, sô, aí desanima!’. As manifestações surgiram principalmente quando os estudantes perceberam que determinadas ações comuns em outros esportes não poderiam ser reproduzidas da mesma maneira no floorball (Diário de Campo, Aula 02).

Essa constatação dialoga com as reflexões do Coletivo de Autores (2012), ao afirmar que o acesso à cultura corporal ocorre de forma desigual na sociedade. Enquanto determinadas manifestações corporais alcançam ampla circulação social, outras permanecem pouco conhecidas ou restritas a grupos específicos. Nesse sentido, o estranhamento diante do floorball evidencia não apenas o desconhecimento de uma modalidade esportiva, mas também as desigualdades presentes nos processos de apropriação da cultura corporal.

A análise dos dados também permitiu identificar que as resistências iniciais estavam frequentemente associadas à expectativa de continuidade das práticas esportivas já conhecidas pelos estudantes. Em diversos momentos, observou-se o desejo de reproduzir experiências anteriormente vivenciadas, especialmente aquelas relacionadas ao futebol. Tal movimento revela a força das referências culturais previamente apropriadas pelos alunos e ajuda a compreender as dificuldades iniciais encontradas diante da proposta de estudar uma modalidade não hegemônica.

Conforme argumentam Galvão, Lavoura e Martins (2019), a apropriação do conhecimento escolar exige a superação das formas imediatas de compreensão da realidade. Esse processo, entretanto, não ocorre de maneira linear ou espontânea. Pelo contrário, frequentemente envolve momentos de dúvida, conflito e reorganização

dos conhecimentos anteriormente construídos pelos sujeitos. Sob essa perspectiva, o estranhamento identificado durante a Prática Social Ponto de Partida pode ser compreendido como parte constitutiva do próprio processo de aprendizagem.

Do ponto de vista da organização do ensino, essas manifestações forneceram importantes elementos para o planejamento das ações pedagógicas subsequentes. Ao identificar as dúvidas, resistências e expectativas apresentadas pelos estudantes, o professor-pesquisador pôde organizar situações de ensino capazes de aproximar progressivamente os alunos do novo conteúdo, criando condições para que atribuíssem significado ao floorball e ampliassem sua compreensão sobre os esportes de invasão.

Além disso, as evidências reforçam a importância do trabalho pedagógico com modalidades esportivas pouco difundidas no contexto escolar. Conforme defendem Lavoura, Santos Júnior e Melo (2021), a função da Educação Física escolar não consiste em reproduzir exclusivamente às práticas corporais já presentes no cotidiano dos estudantes, mas ampliar suas possibilidades de acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela cultura corporal. Nessa direção, o ensino do floorball representou uma oportunidade de confrontar os limites do repertório esportivo inicialmente apresentado pelos alunos e de ampliar suas possibilidades de apropriação cultural.

Assim, o estranhamento e as resistências identificados nesta etapa inicial não foram interpretados como indicadores de fracasso da proposta pedagógica. Ao contrário, constituíram importantes evidências das condições concretas a partir das quais a intervenção passou a se desenvolver. Revelaram, sobretudo, a necessidade de mediações pedagógicas capazes de criar novas relações dos estudantes com o conhecimento esportivo, preparando o terreno para os processos de problematização e apropriação que serão discutidos nas categorias seguintes.

6.2 Categoria 2 - Mediação Docente e Problematização

A segunda categoria analítica, denominada Mediação Docente e Problematização, reuniu evidências relacionadas às intervenções pedagógicas realizadas pelo professor-pesquisador com o objetivo de tensionar as compreensões iniciais dos estudantes acerca da Educação Física, dos esportes de invasão e do floorball. Diferentemente da categoria anterior, cujo foco incidiu sobre as concepções e expectativas manifestadas pelos alunos no início da intervenção, esta categoria

concentra-se nos processos de mediação que buscaram provocar questionamentos, explicitar contradições e ampliar progressivamente a compreensão dos estudantes sobre o conteúdo em estudo.

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a problematização constitui um momento fundamental do trabalho educativo, pois permite que os sujeitos ultrapassem formas imediatas e fragmentadas de compreensão da realidade, reconhecendo limites, contradições e novas possibilidades de interpretação dos fenômenos estudados (Saviani, 2013). Nessa direção, a mediação docente não se restringe à transmissão de informações, mas assume a função de organizar situações pedagógicas capazes de promover o confronto entre os conhecimentos previamente apropriados pelos estudantes e os conhecimentos sistematizados historicamente produzidos.

Conforme destacam Galvão, Lavoura e Martins (2019), a problematização representa um movimento pedagógico de explicitação das contradições presentes na prática social, criando condições para que os estudantes percebam a insuficiência das explicações espontâneas e avancem na direção de formas mais elaboradas de compreensão. No contexto desta pesquisa, esse movimento ocorreu por meio de questionamentos, rodas de conversa, reflexões coletivas, discussões conceituais, problematizações axiológicas e situações de mediação dos conflitos emergentes das práticas esportivas.

A análise das evidências permitiu identificar quatro subcategorias: Ruptura com expectativas e ancoragem de conteúdos, Problematização conceitual e tática, Problematização axiológica e Mediação de conflitos e reflexão coletiva. Em conjunto, essas subcategorias evidenciam como a intervenção pedagógica buscou criar condições para que os estudantes ampliassem suas formas de compreender o esporte, a participação nas práticas corporais e as relações sociais nelas presentes.

6.2.1 Ruptura com expectativas e ancoragem de conteúdos

As primeiras mediações desenvolvidas durante a intervenção pedagógica tiveram como objetivo criar condições para o tensionamento das concepções iniciais identificadas na Prática Social - Ponto de Partida. Nesse processo, observou-se que a organização das aulas produziu uma ruptura inicial com as expectativas tradicionalmente associadas pelos estudantes à Educação Física escolar, ao mesmo

tempo em que mobilizou seus conhecimentos prévios como ponto de partida para a introdução do novo conteúdo.

Uma das primeiras contradições produzidas pela intervenção esteve relacionada ao espaço e à forma de organização das atividades. Conforme discutido na categoria anterior, os estudantes associaram a Educação Física predominantemente às práticas realizadas na quadra, demonstrando surpresa quando as primeiras aulas ocorreram integralmente na sala de aula. Ao anunciar que as atividades seriam desenvolvidas naquele espaço, observou-se a manifestação de dúvidas, questionamentos e certa frustração por parte dos alunos, que reiteradamente perguntavam sobre a possibilidade de ir para a quadra.

Conforme registrado no Diário de Campo:

> A atividade de hoje será aqui na sala. Já havia conversado com a classe que teríamos algumas aulas na sala" (Professor, Diário de Campo, Aula 01)
>
> Ao anunciar que a aula seria na sala, muitos alunos demonstraram surpresa e frustração, repetindo perguntas sobre o motivo de não irem para a quadra (Diário de Campo, Aula 01).

Entretanto, a relevância pedagógica desse episódio não reside na simples mudança de espaço físico. O aspecto central consiste na desestabilização das expectativas historicamente construídas pelos estudantes acerca das finalidades da Educação Física escolar. Ao romper temporariamente com a lógica centrada exclusivamente na prática corporal imediata, a intervenção passou a explicitar a existência de conhecimentos que precisavam ser estudados, discutidos e compreendidos para além de sua execução prática.

Essa mediação dialoga diretamente com a compreensão de Saviani (2013) acerca da problematização. Segundo o autor, a função da escola não consiste em confirmar aquilo que os estudantes já sabem ou esperam encontrar, mas criar condições para que percebam limites presentes em suas formas imediatas de compreensão da realidade. Nesse sentido, o deslocamento inicial para a sala de aula produziu uma situação pedagógica que permitiu tensionar concepções naturalizadas sobre o que significa aprender em Educação Física.

Ao mesmo tempo, a mediação não ocorreu por meio da negação dos conhecimentos previamente construídos pelos estudantes. Pelo contrário, as evidências demonstram que as intervenções buscaram mobilizar constantemente as referências já presentes no repertório da turma. Questionamentos como “Qual o assunto que a gente está trabalhando na aula?” e “O que são esportes de invasão?”

tinham como finalidade trazer à superfície os conhecimentos anteriormente apropriados pelos alunos, possibilitando que se tornassem objeto de análise e reflexão coletiva.

Essa mobilização dos conhecimentos prévios pode ser observada no episódio a seguir:

> Qual o assunto que a gente está trabalhando na aula?" (Professor, Diário de Campo, Aula 01)
> Esporte de invasão (Aluno K, Diário de Campo, Aula 01)
> Primeira pergunta que eu ia fazer é: o que são esportes de invasão, mesmo? (Professor, Diário de Campo, Aula 02).

Conforme argumentam Galvão, Lavoura e Martins (2019), a problematização não pode ser construída a partir do vazio. Ela exige que o professor identifique as formas pelas quais os estudantes compreendem determinado fenômeno para, a partir delas, organizar mediações capazes de ampliar progressivamente essa compreensão. Sob essa perspectiva, a mobilização dos conhecimentos prévios observada nesta etapa não representou apenas uma estratégia metodológica, mas uma condição necessária para a organização do ensino.

As evidências também revelaram que as mediações desenvolvidas favoreceram a externalização das concepções sincréticas identificadas na categoria anterior. Quando convidados a definir os esportes de invasão, os estudantes apresentaram respostas centradas principalmente em ações ofensivas, como “atacar o campo do adversário”, “fazer pontos” ou “fazer o gol”. Tais manifestações permitiram tornar visíveis as formas iniciais de compreensão dos alunos acerca da lógica dessas modalidades esportivas.

Conforme registrado durante a roda de conversa inicial:

> Do esporte de invasão, alguém saberia dizer o que é? (Professor, Diário de Campo, Aula 01)
> É... atacar o campo do adversário de qualquer modo (Aluno C, Diário de Campo, Aula 01)
> Atacar o campo do adversário, fazer um ponto (Aluno O, Diário de Campo, Aula 01)
> É você invadir o campo do adversário, tentar driblar ou passar por outro lado, levar alguma coisa (Aluno E, Diário de Campo, Aula 01).

Mais do que verificar se os estudantes sabiam ou não responder corretamente às perguntas propostas, essas intervenções possibilitaram identificar os limites conceituais presentes em suas explicações. Conforme discutido na Categoria 1, os conhecimentos mobilizados pelos alunos encontravam-se organizados predominantemente em um plano empírico e imediato. A mediação docente, nesse

contexto, assumiu a função de tornar essas concepções explícitas para que pudessem posteriormente ser problematizadas e ampliadas.

Essa interpretação aproxima-se das reflexões de Lavoura, Santos Júnior e Melo (2021), ao defenderem que a organização do ensino deve criar condições para que os estudantes avancem das formas espontâneas de compreensão para formas mais elaboradas de apropriação do conhecimento. Para isso, torna-se necessário que as concepções iniciais sejam explicitadas, analisadas e confrontadas com novas possibilidades de interpretação da realidade.

Outro aspecto relevante desta subcategoria refere-se ao modo como a intervenção procurou ressignificar a compreensão dos estudantes acerca dos instrumentos utilizados no processo pedagógico. Desde os primeiros momentos da pesquisa, observou-se que muitos alunos associavam atividades escritas e questionários exclusivamente à lógica da avaliação classificatória. Por essa razão, tornou-se necessário esclarecer reiteradamente que os instrumentos aplicados não possuíam a finalidade de atribuir notas, mas de compreender os conhecimentos e aprendizagens construídos pelos estudantes ao longo da intervenção.

Esse movimento de esclarecimento e ressignificação pode ser observado nos registros abaixo:

> Este é um questionário para o meu trabalho de pesquisa." (Professor, Diário de Campo, Aula 00).
> Mas lembrem-se: este questionário não é uma avaliação" (Professor, Diário de Campo, Aula 10)
> Ele não vai valer uma nota para o boletim e ninguém vai ficar retido por causa dele (Professor, Diário de Campo, Aula 10).
> Ele é o instrumento da minha pesquisa para eu entender o que mudou na cabeça de vocês e quais foram as aprendizagens que nós construímos juntos ao longo dessas semanas." (Professor, Diário de Campo, Aula 10)

A análise desse episódio permite identificar um novo tensionamento das concepções inicialmente apresentadas pela turma. Assim como ocorrera em relação à Educação Física, os estudantes demonstravam uma compreensão restrita acerca das funções dos instrumentos avaliativos no contexto escolar. O questionário era inicialmente percebido como mecanismo de classificação e julgamento do desempenho, e não como instrumento de investigação e acompanhamento da aprendizagem.

Sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, esse movimento assume particular relevância, pois evidencia a preocupação em tornar os estudantes participantes conscientes do processo educativo. Ao explicitar os objetivos da

pesquisa e os sentidos pedagógicos dos instrumentos utilizados, a intervenção buscou superar compreensões reduzidas sobre avaliação, aproximando os alunos de uma perspectiva mais formativa e reflexiva.

Desse modo, as mediações analisadas nesta subcategoria cumpriram uma dupla função pedagógica. Por um lado, produziram rupturas com expectativas e concepções naturalizadas acerca da Educação Física, da avaliação e do ensino. Por outro, mobilizaram os conhecimentos previamente apropriados pelos estudantes, transformando-os em ponto de partida para a problematização dos conteúdos que seriam desenvolvidos ao longo da unidade didática. Assim, a intervenção começou a deslocar os alunos de uma compreensão marcada pela imediaticidade para um processo de reflexão sobre os conhecimentos da cultura corporal, criando condições para as ampliações conceituais discutidas na subcategoria seguinte.

6.2.2 Problematização conceitual e tática

As evidências produzidas durante a intervenção revelaram que a mediação pedagógica passou gradativamente a incidir sobre as compreensões conceituais e táticas dos estudantes acerca dos esportes de invasão. Nesse processo, observou-se um movimento de tensionamento das explicações iniciais apresentadas pelos alunos, favorecendo a percepção de limites presentes em suas formas espontâneas de compreender o jogo.

Conforme discutido na Categoria 1, as primeiras interpretações dos estudantes acerca do floorball estavam fortemente ancoradas em comparações com o futebol e em características imediatamente observáveis das modalidades esportivas. Embora essas referências constituíssem um importante ponto de partida para o trabalho pedagógico, elas ainda não permitiam compreender os princípios organizadores que estruturam os esportes de invasão enquanto objeto de conhecimento.

Diante dessa realidade, as mediações desenvolvidas buscaram deslocar o foco das características superficiais das modalidades para os elementos que organizam sua lógica interna. Uma das estratégias utilizadas consistiu na articulação entre referências culturais previamente conhecidas pelos estudantes e o novo conteúdo em estudo, especialmente por meio da analogia entre floorball e hóquei.

Conforme registrado no Diário de Campo:

> Então, o esporte, lembra? É igual o ?. É uma modalidade igual ao hóquei? (Professor, Diário de Campo, Aula 01)
> Isso, eu ia perguntar também, você já viu hóquei em algum filme? (Professor, Diário de Campo, Aula 02)
> O que faz a gente pensar na ideia do Floorball como uma adaptação do hóquei? (Professor, Diário de Campo, Aula 01)
> Ele é uma adaptação porque as pessoas que faziam hóquei, se ela não soubesse patinar, ela ficava de fora. Se ela não tivesse dinheiro para comprar o equipamento, ela ficava de fora. Se ela não tivesse gelo...(Professor, Diário de Campo, Aula 02).

A utilização dessas referências não tinha como finalidade apenas facilitar a identificação visual da modalidade. O fenômeno pedagógico mais relevante consistiu na utilização de conhecimentos já parcialmente apropriados pelos estudantes para criar condições de aproximação conceitual ao novo conteúdo. A analogia com o hóquei funcionou como uma mediação capaz de reduzir o estranhamento inicial e favorecer a construção de novas relações conceituais acerca do floorball.

Sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, esse movimento possui grande relevância, pois a problematização não se limita à identificação de dúvidas ou dificuldades dos estudantes. Conforme afirma Saviani (2013), trata-se de criar situações em que os sujeitos percebam a insuficiência de suas explicações imediatas diante da complexidade do fenômeno estudado. Nesse sentido, as intervenções procuraram evidenciar que compreender um esporte de invasão exige mais do que reconhecer seus elementos visíveis ou suas semelhanças com outras modalidades.

As evidências indicaram que, à medida que os estudantes eram convidados a refletir sobre diferentes situações de jogo, começaram a emergir questionamentos relacionados à função das ações táticas desenvolvidas pelos jogadores. Aspectos anteriormente pouco observados, como a necessidade de ocupar espaços livres, criar linhas de passe, proteger a posse de bola e coordenar ações coletivas, passaram gradualmente a fazer parte das discussões realizadas pela turma.

Esse processo tornou-se particularmente evidente quando o professor passou a problematizar a centralidade atribuída pelos estudantes às ações ofensivas, buscando ampliar sua percepção acerca das relações entre ataque e defesa.

Conforme registrado no Diário de Campo:

> Muito bem. Mais alguém? Fala aí. Alguém? Tá, a gente falou de invadir o campo para fazer pontos, mas a gente só invade, a gente não defende? (Professor, Diário de Campo, Aula 02)
> Não, é alguma coisa também. Uma defesa. A gente tem que defender para fazer estratégia (Aluno I, Diário de Campo, Aula 02)
> Ao mesmo tempo, você tem que defender e invadir um com o outro...(Aluno E, Diário de Campo, Aula 02).

As evidências sugerem que a mediação docente produziu um tensionamento das compreensões reducionistas inicialmente apresentadas pelos estudantes. Ao questionar diretamente as definições formuladas pela turma, o professor criava condições para que os alunos percebessem que os esportes de invasão não se organizam apenas em torno do ataque e da obtenção de pontos, mas envolvem relações permanentes entre ações ofensivas, defensivas e estratégicas.

Esse movimento permitiu que os estudantes começassem a deslocar sua atenção das ações individuais para as relações estabelecidas entre os diferentes elementos do jogo. Tal processo representa um aspecto importante da problematização, pois favorece a compreensão de que o desempenho esportivo não depende exclusivamente das habilidades técnicas dos indivíduos, mas da articulação entre decisões, estratégias e ações coletivas.

Essa interpretação encontra respaldo nas contribuições do Coletivo de Autores (2012), ao defender que o ensino da cultura corporal deve possibilitar aos estudantes compreender os conhecimentos que estruturam as práticas corporais, ultrapassando uma visão restrita à simples execução dos movimentos. Assim, a problematização das situações de jogo contribuiu para que os alunos passassem a perceber dimensões anteriormente invisíveis em suas experiências esportivas cotidianas.

As evidências também sugerem que a mediação pedagógica começou a produzir deslocamentos importantes na forma como os estudantes compreendiam a relação entre ataque e defesa. Nas manifestações iniciais analisadas na Categoria 1, predominavam referências associadas ao ataque, à realização de gols e à conquista de pontos. Entretanto, ao longo das discussões promovidas durante esta etapa da intervenção, observou-se o surgimento de reflexões sobre a importância das ações defensivas para a organização do jogo.

Esse movimento foi sintetizado pelo próprio registro analítico do pesquisador:

> A partir dessa mediação, os estudantes redefiniram a dinâmica dos esportes de invasão integrando a perspectiva da defesa estratégica, superando a visão estritamente ofensiva da aula anterior (Diário de Campo, Aula 02).

Esse aspecto merece destaque porque evidencia uma ampliação das formas de compreender os esportes de invasão. Ao reconhecerem a relevância das ações defensivas, os estudantes começaram a superar interpretações centradas exclusivamente nos momentos de finalização, aproximando-se de uma compreensão

mais ampla da dinâmica do jogo. Ainda não se tratava de uma apropriação consolidada desses conhecimentos, mas de um movimento inicial de questionamento das explicações anteriormente mobilizadas.

Conforme argumentam Galvão, Lavoura e Martins (2019), a problematização assume precisamente essa função de produzir tensões entre os conhecimentos previamente apropriados e os novos elementos introduzidos pelo ensino. Trata-se de um processo que cria condições para que os estudantes reconheçam limites em suas formas iniciais de compreensão e se coloquem em movimento em direção a novas aprendizagens.

Sob a perspectiva do Trato com o Conhecimento, esse movimento também pode ser compreendido como um processo de ampliação das possibilidades de leitura da cultura corporal. Segundo Lavoura, Santos Júnior e Melo (2021), a apropriação dos conhecimentos corporais exige que os estudantes avancem para além da observação imediata das práticas, compreendendo suas relações internas, seus significados e seus princípios organizadores. Nesse sentido, a problematização conceitual e tática desenvolvida durante a intervenção contribuiu para tornar visíveis aspectos do jogo que anteriormente passavam despercebidos aos estudantes.

As contribuições de Melo (2013) também auxiliam na interpretação dessas evidências. Ao discutir os Eixos Estruturantes da Cultura Corporal, o autor destaca a importância de superar compreensões centradas exclusivamente na prática imediata das manifestações corporais. A análise dos dados sugere que as mediações realizadas nesta etapa começaram justamente a criar condições para que os estudantes ampliassem suas formas de compreender o esporte, incorporando progressivamente elementos conceituais relacionados à lógica de funcionamento dos esportes de invasão.

Desse modo, a problematização conceitual e tática não teve como finalidade antecipar a aprendizagem dos conteúdos que seriam sistematizados posteriormente. Sua função consistiu em criar condições para que os estudantes reconhecessem a complexidade do fenômeno esportivo e percebessem a necessidade de novas formas de compreensão. Ao tensionar explicações centradas nas aparências do jogo e evidenciar relações até então pouco observadas, a mediação pedagógica preparou o terreno para os processos de apropriação conceitual que serão discutidos na Categoria 3.

6.2.3 Problematização axiológica: valores, inclusão, gênero e fair play

As evidências produzidas durante a intervenção também revelaram a emergência de problematizações relacionadas às dimensões axiológicas presentes nas práticas esportivas. Embora o foco principal da unidade didática estivesse voltado à compreensão do floorball e dos esportes de invasão, diversas situações ocorridas durante as aulas possibilitaram reflexões sobre valores, formas de participação, relações de gênero, inclusão e *fair play*.

Essas discussões não foram introduzidas como conteúdos desvinculados da prática esportiva. Pelo contrário, surgiram a partir das próprias contradições observadas nas situações de jogo, nos diálogos estabelecidos entre os estudantes e nas mediações realizadas ao longo da intervenção. Tal aspecto reforça a compreensão de que os conhecimentos relacionados às práticas corporais não se restringem às suas dimensões técnicas ou táticas, envolvendo também formas de organização das relações sociais produzidas em seu interior.

Entre as evidências analisadas, destacaram-se situações em que os estudantes passaram a questionar comportamentos de exclusão, disputas excessivamente individualistas e formas de participação que dificultavam o envolvimento coletivo nas atividades. Em diferentes momentos, observou-se que determinadas ações inicialmente naturalizadas pelos alunos passaram a ser objeto de reflexão e debate coletivo, favorecendo a explicitação de aspectos até então pouco problematizados no contexto das práticas esportivas.

Conforme registrado no Diário de Campo:

> Outra situação é a exclusão dos alunos menos habilidosos do time e principalmente a anulação da participação das meninas durante o jogo (Professor, Diário de Campo, Aula 07)
> Então, se eu, por exemplo, tiro um aluno, eu acho que aquele aluno é ruim de bola, eu tiro ele fora do jogo ali, eu tiro a oportunidade dele aprender (Professor, Diário de Campo, Aula 07).

As evidências sugerem que a mediação pedagógica procurou deslocar a compreensão dos estudantes da lógica do desempenho imediato para a compreensão do esporte como espaço de aprendizagem coletiva. Ao problematizar práticas de exclusão frequentemente naturalizadas no contexto esportivo, o professor passou a evidenciar que a participação constitui condição fundamental para a apropriação dos conhecimentos produzidos nas práticas corporais.

Sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, esse movimento assume relevância porque a problematização não incide apenas sobre conceitos, mas também sobre as relações sociais presentes na prática social. Conforme argumenta Saviani (2013), a educação escolar deve possibilitar aos estudantes uma compreensão mais elaborada da realidade, incluindo os valores, interesses e contradições que atravessam os fenômenos humanos. Nesse sentido, as discussões emergentes durante as aulas contribuíram para ampliar a compreensão dos estudantes acerca das relações produzidas no interior das práticas esportivas.

Um dos aspectos que se destacou nas evidências refere-se às discussões relacionadas à participação de meninas e meninos nas atividades. Em alguns momentos, surgiram manifestações que reproduziam concepções tradicionais acerca das capacidades corporais dos diferentes grupos, gerando situações que demandaram intervenção pedagógica. Ao problematizar essas ocorrências, buscou-se deslocar o foco de explicações baseadas em características individuais ou biológicas para a análise das oportunidades de participação, aprendizagem e envolvimento oferecidas aos estudantes.

Esse processo tornou-se particularmente evidente durante uma das discussões coletivas realizadas com a turma:

> Professor, e também tem vezes que a pessoa, tipo assim, só porque ganhou uma bola, às vezes fica assim, por exemplo, sendo machista [...] e a menina fica assim, constrangida... (Aluno B, Diário de Campo, Aula 07)
> Às vezes as meninas não recebem a bola porque o pessoal acha que elas não sabem jogar (Aluno J, Diário de Campo, Aula 07).

A análise dessas situações aproxima-se das reflexões do Coletivo de Autores (2012), ao defender que a Educação Física escolar deve possibilitar o acesso crítico às diferentes manifestações da cultura corporal, contribuindo para a superação de formas de discriminação e exclusão historicamente presentes em determinados contextos esportivos. Assim, as questões de gênero emergiram não como tema externo ao conteúdo estudado, mas como dimensão constitutiva das relações produzidas nas práticas corporais.

Outro conjunto de evidências relacionou-se às discussões sobre cooperação, respeito às regras e *fair play*. Durante as atividades, observou-se que determinadas situações de conflito, discordância ou vantagem indevida passaram a ser utilizadas como oportunidades para reflexão coletiva sobre os sentidos das regras e sua importância para a organização do jogo. Nessas ocasiões, a mediação pedagógica

procurou deslocar a compreensão das regras de uma perspectiva meramente disciplinar para uma compreensão relacionada à própria possibilidade de realização da prática esportiva.

Conforme registrado no Diário de Campo:

> Hoje nós faremos uma atividade chamada Cinco Passes, Um Ponto. Mas antes, quero discutir uma palavra importante: Fair Play, que significa Jogo Limpo. No futebol ou nos esportes que vocês assistem na TV, o que acontece quando um jogador comete uma falta ou machuca o outro de propósito para ganhar o jogo? (Professor, Diário de Campo, Aula 07)
> Ah, professor, o pessoal na TV acha bonito se o juiz não vê isso e o time ganhar assim mesmo. O povo quer ganhar de qualquer jeito, até roubando (Aluno R, Diário de Campo, Aula 07).
> Mas isso é muito feio, professor! Fica parecendo briga, e quem é mais fraco acaba saindo machucado ou chorando (Aluno H, Diário de Campo, Aula 07).

Sob essa perspectiva, os estudantes foram gradativamente convidados a refletir não apenas sobre o que as regras determinavam, mas também sobre por que determinadas regras existiam e quais funções desempenhavam na organização do jogo. Tal movimento contribuiu para ampliar a compreensão do esporte para além da busca exclusiva pelo resultado, favorecendo a percepção de que a participação coletiva depende de acordos, responsabilidades compartilhadas e respeito aos demais participantes.

As contribuições de Melo (2013) auxiliam na interpretação dessas evidências ao destacar que os conhecimentos da cultura corporal envolvem múltiplas dimensões, incluindo aspectos axiológicos relacionados aos valores produzidos e reproduzidos nas práticas corporais. Nessa direção, a problematização observada durante a intervenção permitiu que os estudantes começassem a perceber que o esporte não se constitui apenas por técnicas, regras ou estratégias, mas também pelas formas de relação social que nele se estabelecem.

De modo semelhante, Lavoura, Santos Júnior e Melo (2021) argumentam que a apropriação crítica dos conhecimentos da cultura corporal exige compreender as práticas corporais em sua totalidade, incluindo suas dimensões históricas, sociais, políticas e axiológicas. Assim, as reflexões desenvolvidas ao longo da intervenção contribuíram para ampliar as possibilidades de interpretação do fenômeno esportivo, favorecendo uma compreensão menos restrita às suas manifestações imediatas.

Importa destacar que a problematização dessas questões não produziu mudanças instantâneas ou definitivas nas formas de pensar dos estudantes. Como ocorre em outros processos educativos, observaram-se avanços, permanências e

contradições ao longo da intervenção. Entretanto, as evidências sugerem que as mediações realizadas possibilitaram a explicitação de temas que anteriormente permaneciam naturalizados no cotidiano das práticas esportivas, criando condições para novas formas de reflexão e participação.

Desse modo, a problematização axiológica desenvolvida nesta etapa da pesquisa contribuiu para ampliar a compreensão dos estudantes sobre o esporte enquanto fenômeno cultural e social. Ao tensionar práticas de exclusão, discutir relações de gênero, refletir sobre *fair play* e problematizar formas de participação, a intervenção favoreceu a percepção de que os esportes de invasão envolvem não apenas conhecimentos técnicos e táticos, mas também relações humanas que precisam ser compreendidas criticamente. Dessa forma, a mediação pedagógica ampliou as possibilidades de leitura da cultura corporal e preparou o terreno para os processos de apropriação mais sistematizados que serão discutidos nas categorias subsequentes.

6.2.4 Mediação de conflitos e reflexão coletiva

As evidências produzidas durante a intervenção também revelaram a ocorrência de situações de conflito, divergências de opinião, dificuldades de organização coletiva e tensões decorrentes das próprias experiências vivenciadas pelos estudantes durante as atividades propostas. Longe de serem compreendidos como eventos meramente disciplinares ou obstáculos ao desenvolvimento das aulas, tais episódios passaram a ser tratados como oportunidades pedagógicas para ampliar a reflexão dos estudantes acerca das relações produzidas no contexto das práticas esportivas.

Ao longo da intervenção, observou-se que a mediação docente buscou constantemente transformar experiências concretas vividas pelos estudantes em objetos de análise coletiva. Em diferentes momentos, as atividades eram interrompidas para que os alunos refletissem sobre suas ações, dificuldades, decisões e formas de participação, criando condições para que aspectos inicialmente percebidos apenas de maneira imediata passassem a ser objeto de compreensão consciente.

Esse movimento tornou-se evidente nas frequentes intervenções realizadas ao término das atividades práticas, quando os estudantes eram convidados a analisar criticamente suas próprias experiências.

Conforme registrado no Diário de Campo:

> O que vocês acharam de controlar a bola com a vassoura e com o rodo? O que foi mais fácil e o que foi mais difícil? (Professor, Diário de Campo, Aula 03).
> Como foi controlar o taco de vocês hoje? Alguém teve dificuldade para manter a regra do taco baixo? (Professor, Diário de Campo, Aula 04).
> O que o Pebolim Humano ensinou para a gente sobre a organização de um time na quadra? (Professor, Diário de Campo, Aula 05).

As evidências sugerem que tais questionamentos ultrapassavam a simples avaliação das atividades realizadas. O objetivo pedagógico consistia em favorecer processos de reflexão sobre as próprias experiências vivenciadas pelos estudantes, possibilitando que dificuldades, descobertas e contradições emergentes da prática fossem progressivamente tematizadas e compreendidas.

Sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, esse movimento assume especial relevância porque a problematização não se restringe ao estudo de conteúdos previamente definidos. Conforme argumenta Saviani (2013), a educação escolar deve criar condições para que os sujeitos avancem da percepção imediata para formas mais elaboradas de compreensão da realidade. Nesse sentido, as experiências concretamente vividas durante as aulas passaram a constituir importantes objetos de reflexão pedagógica.

As evidências também indicaram que muitos dos conflitos observados estavam relacionados às dificuldades de organização coletiva e às tensões produzidas pelas dinâmicas próprias do jogo. Em determinados momentos, emergiram comportamentos marcados pelo individualismo, disputas internas nas equipes e dificuldades de cooperação entre os estudantes. Entretanto, em vez de simplesmente interromper essas situações ou impor soluções externas, o professor procurou transformá-las em oportunidades de diálogo e reflexão coletiva.

Conforme registrado no Diário de Campo:

> Após a primeira inserção prática com as equipes estruturadas na quadra utilizando os tacos, as tensões inerentes à hipercompetitividade e ao individualismo motor emergiram no tecido social da turma. O professor-pesquisador reuniu o grupo em roda de conversa final para mediar as frustrações manifestadas pelos estudantes que se sentiam hostilizados ou confusos (Diário de Campo, Aula 06).
> Quem que fica atrapalhando o jogo? Ou os outros? O time. O time atrapalhando? Você consegue jogar sozinho? É um jogo coletivo ou individual? (Professor, Diário de Campo, Aula 06).

A análise dessas evidências permite compreender que a mediação pedagógica procurou deslocar a atenção dos estudantes das dificuldades individuais

para a compreensão das relações coletivas que estruturam as práticas esportivas. Ao problematizar situações de hiper competitividade e individualismo, o professor favorece a percepção de que a participação em esportes coletivos exige cooperação, negociação e responsabilidade compartilhada.

Essa interpretação dialoga diretamente com as contribuições de Leontiev (1978), ao destacar que a atividade humana possui natureza social e coletiva. Sob essa perspectiva, as ações dos indivíduos somente podem ser compreendidas em relação às atividades compartilhadas das quais participam. Assim, os conflitos observados durante as aulas revelaram importantes aspectos das formas pelas quais os estudantes se relacionam com os demais participantes e com os objetivos coletivos das atividades desenvolvidas.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel desempenhado pelas rodas de conversa como instrumento de elaboração coletiva das tensões emergentes da prática esportiva. Em diferentes momentos da intervenção, observou-se que os estudantes eram reunidos para discutir acontecimentos vivenciados durante as atividades, analisar dificuldades encontradas e construir coletivamente interpretações acerca das experiências compartilhadas.

Conforme registrado no Diário de Campo:

> Este pesquisador reuniu os estudantes em círculo para iniciar a mediação dialogada sobre o universo cultural dos esportes de invasão (Diário de Campo, Aula 01).
> Então, hoje é dia 10 de novembro, a nossa aula hoje a gente vai falar um pouquinho sobre regras. É uma continuação da aula anterior que a gente leu sobre as regras do floorball e hoje a gente vai discutir um pouquinho sobre o significado dessas regras, tá bom? (Professor, Diário de Campo, Aula 07).
> A turma de estudantes sentou-se em um grande círculo no centro da quadra para a assembleia final de fechamento da unidade didática. O professor disparou as questões orientadoras de síntese (Diário de Campo, Aula 10).

Essas evidências sugerem que os momentos de diálogo coletivo desempenharam papel central na organização da intervenção pedagógica. Mais do que espaços destinados à resolução de problemas pontuais, as rodas de conversa constituíram momentos privilegiados para a socialização das experiências, a explicitação de diferentes pontos de vista e a construção compartilhada de significados acerca das situações vivenciadas pelos estudantes.

Conforme discutem Galvão, Lavoura e Martins (2019), a mediação pedagógica exige a organização de situações que favoreçam a reflexão consciente dos estudantes sobre suas próprias ações. Nessa direção, os momentos de diálogo

coletivo não tinham como finalidade apenas solucionar conflitos, mas criar condições para que os alunos ampliassem progressivamente sua compreensão acerca das relações produzidas no interior das práticas esportivas.

Sob a perspectiva do Trato com o Conhecimento, esse aspecto também assume relevância porque evidencia que a apropriação dos conhecimentos da cultura corporal não ocorre exclusivamente por meio da execução prática das atividades. Conforme defendem Lavoura, Santos Júnior e Melo (2021), a aprendizagem exige a articulação entre ação, reflexão e compreensão dos fenômenos estudados. Assim, os momentos de reflexão coletiva contribuíram para que os estudantes passassem a analisar criticamente experiências que anteriormente eram vividas de forma imediata e pouco elaborada.

As contribuições do Coletivo de Autores (2012) reforçam essa interpretação ao defender que o ensino da Educação Física deve possibilitar a compreensão crítica das práticas corporais enquanto produções históricas, sociais e culturais. Nesse sentido, a reflexão coletiva sobre os conflitos, dificuldades e desafios vivenciados durante as aulas permitiu que os estudantes ampliassem sua compreensão não apenas sobre o floorball, mas também sobre as relações humanas presentes nas práticas esportivas.

Importa destacar que a mediação dos conflitos não teve como finalidade eliminar divergências ou produzir consensos permanentes entre os estudantes. Ao contrário, buscou-se utilizar essas situações como oportunidades para ampliar a compreensão dos alunos sobre os desafios envolvidos na participação coletiva, na tomada de decisões e na organização das práticas esportivas. Dessa forma, os conflitos passaram a assumir uma função formativa no interior do processo pedagógico.

Assim, as evidências analisadas nesta subcategoria indicam que a mediação dos conflitos e os momentos de reflexão coletiva constituíram importantes estratégias de problematização ao longo da intervenção. Ao transformar experiências concretas vividas pelos estudantes em objetos de análise e discussão, a organização do ensino favoreceu a ampliação das formas de compreensão sobre o esporte, sobre as relações sociais produzidas em seu interior e sobre a própria participação dos alunos nas atividades desenvolvidas. Desse modo, a problematização ultrapassou os aspectos conceituais e axiológicos anteriormente discutidos, alcançando também a

elaboração consciente das contradições emergentes da própria prática social vivenciada pelos estudantes.

6.3 Categoria 3 - Instrumentalização — Apropriação de Conhecimentos e Técnicas

Agora entramos na Categoria 3 – Instrumentalização: Apropriação de Conhecimentos e Técnicas, que corresponde ao momento da Instrumentalização na Pedagogia Histórico-Crítica. Trata-se de uma mudança importante em relação às categorias anteriores. Até aqui: a Categoria 1 revelou as formas sincréticas de compreensão dos estudantes; a Categoria 2 evidenciou a problematização dessas compreensões por meio da mediação docente; e a Categoria 3 deverá demonstrar quais conhecimentos começaram efetivamente a ser apropriados pelos estudantes durante a intervenção.

Contudo, é importante destacar um cuidado teórico fundamental: esta categoria não deve ser reduzida a uma descrição de habilidades motoras ou de execução técnica. Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, instrumentalizar significa possibilitar a apropriação dos instrumentos culturais produzidos historicamente pela humanidade, sejam eles materiais, conceituais, técnicos, táticos, normativos ou históricos (Saviani, 2013).

Assim, a análise desta categoria buscará evidenciar como os estudantes passaram a se apropriar progressivamente dos conhecimentos constitutivos do floorball, compreendendo não apenas como executar determinadas ações, mas também os significados históricos, culturais, técnicos e sociais relacionados à modalidade esportiva. As evidências analisadas permitiram organizar esta categoria em seis subcategorias: Confecção e manuseio do implemento, Fundamentos técnicos, Regras e segurança, Jogos adaptados e situações táticas, Organização espacial e cooperação e Historicidade do esporte.

6.3.1 Confecção e manuseio do implemento

As evidências analisadas indicam que o processo de instrumentalização dos estudantes teve início antes mesmo da realização das primeiras situações de jogo. A oficina de confecção dos tacos alternativos constituiu um momento pedagógico fundamental para a apropriação dos meios materiais necessários ao desenvolvimento

da modalidade, permitindo que os estudantes participassem ativamente da produção dos instrumentos que posteriormente utilizariam nas atividades práticas.

Conforme registrado no Diário de Campo:

> Nesta aula realizou-se a confecção artesanal dos tacos (Pesquisador, Diário de Campo, Aula 01).
> Focando estritamente na apropriação teórica do objeto e na construção coletiva dos meios de trabalho pedagógico (tacos alternativos) utilizando caixas de leite, cabos de vassoura e fitas adesivas (Pesquisador, Diário de Campo, Aula 01).
> Para a lâmina ficar firme, nós vamos amassar as folhas de jornal e rechear a caixa por dentro antes de passar a fita. Isso dá peso e resistência. É o nosso trabalho transformando o material (Professor, Diário de Campo, Aula 01).

Diferentemente de uma compreensão que poderia reduzir essa atividade à simples construção artesanal de materiais esportivos, a análise das evidências sugere que a oficina assumiu uma função pedagógica mais ampla. Ao transformar caixas de leite, cabos de vassoura, jornais e fitas adesivas em instrumentos de jogo, os estudantes passaram a participar diretamente do processo de produção dos meios materiais que possibilitariam sua inserção na prática esportiva.

Esse movimento tornou-se ainda mais evidente nas manifestações dos próprios estudantes durante a atividade:

> Olha, o nosso ficou bem firme!” “Parece mesmo o bastão do desenho, só que feito com o nosso material de reciclagem (Alunos G e J, Diário de Campo, Aula 01).

As falas registradas indicam que os estudantes não apenas executaram uma tarefa manual, mas reconheceram a relação entre o trabalho realizado coletivamente e a construção dos instrumentos necessários à prática esportiva. O fenômeno pedagógico central não consistiu simplesmente em produzir tacos, mas em participar da produção consciente dos meios materiais que possibilitariam o acesso ao conhecimento esportivo.

Sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, esse aspecto assume relevância porque a apropriação do conhecimento não se restringe ao domínio de informações ou procedimentos. Conforme argumenta Saviani (2013), a educação escolar deve possibilitar aos estudantes o acesso aos instrumentos culturais produzidos historicamente pela humanidade. Nesse caso, a construção dos tacos alternativos permitiu que os alunos se relacionassem ativamente com os meios materiais da prática esportiva, compreendendo que o acesso ao conhecimento não depende exclusivamente da posse de equipamentos oficiais ou de condições materiais idealizadas.

Essa interpretação também encontra respaldo nas contribuições de Leontiev (1978), para quem a atividade humana constitui o principal meio de apropriação da cultura historicamente produzida. Ao participarem da construção dos implementos, os estudantes não apenas produziram objetos materiais, mas se envolveram em uma atividade orientada por objetivos coletivos, mobilizando conhecimentos, habilidades e formas de cooperação necessárias para a concretização da tarefa.

Conforme observado pelo pesquisador:

> Observou-se uma cooperação mútua marcante: enquanto um aluno segurava o cabo de vassoura na posição correta, o outro passava as camadas de fita adesiva para prender a caixa de leite (Pesquisador, Diário de Campo, Aula 01.

As observações reforçam a compreensão de que a aprendizagem ocorreu por meio de uma atividade socialmente organizada, na qual os estudantes precisaram cooperar para alcançar um objetivo comum.

Outro aspecto relevante refere-se à relação estabelecida entre a construção dos implementos e a democratização do acesso ao conhecimento esportivo. As evidências mostram que os estudantes passaram a reconhecer criticamente os limites econômicos associados ao acesso a determinados equipamentos esportivos.

Conforme registrado no Diário de Campo:

> Professor, na parte que pergunta sobre o material, eu coloquei que o mais legal foi a gente não precisar gastar dinheiro com taco importado (Aluno D, Diário de Campo, Aula 10).
> A nossa própria turma trabalhou para transformar o lixo da caixa de leite no nosso material de jogo (Aluno D, Diário de Campo, Aula 10).

Quando os estudantes reconhecem que a prática da modalidade foi viabilizada pela utilização de materiais alternativos construídos coletivamente, observa-se uma compreensão que ultrapassa a dimensão técnica da atividade e alcança aspectos relacionados às condições concretas de participação nas práticas corporais.

Essa constatação aproxima-se das reflexões do Coletivo de Autores (2012), ao defender que a Educação Física escolar deve ampliar as possibilidades de acesso dos estudantes às diferentes manifestações da cultura corporal. Nessa perspectiva, a utilização de materiais alternativos não representa uma simples adaptação diante da ausência de recursos, mas uma estratégia pedagógica capaz de ampliar as condições de participação e apropriação do conhecimento esportivo.

As evidências também indicam que a instrumentalização envolveu a compreensão da historicidade da própria modalidade. Durante as discussões realizadas nas aulas iniciais, os estudantes foram convidados a refletir sobre as origens do floorball e sobre as condições históricas que favoreceram seu surgimento.

Conforme registrado no Diário de Campo:

> O objetivo pedagógico central foi instrumentalizar os sujeitos quanto à historicidade e à gênese social do floorball, confrontando a ideia excludente do hóquei tradicional (Pesquisador, Diário de Campo, Aula 01).
> O que faz a gente pensar na ideia do Floorball como uma adaptação do hóquei? Ele é uma adaptação porque as pessoas que faziam hóquei, se ela não soubesse patinar, ela ficava de fora. Se ela não tivesse dinheiro para comprar o equipamento, ela ficava de fora. Se ela não tivesse gelo...(Professor, Diário de Campo, Aula 01).
> Turma, antes de usarmos os tacos que nós mesmos fizemos na sala, nós vamos fazer uma viagem no tempo. Antigamente, muitas comunidades adaptavam o que tinham em casa para brincar (Professor, Diário de Campo, Aula 02).

Ao explicar que o floorball emergiu como alternativa mais acessível ao hóquei tradicional, o professor-pesquisador procurou evidenciar que os esportes não surgem de forma espontânea ou natural, mas constituem produções humanas historicamente situadas.

Conforme argumenta Melo (2013), a apropriação dos conhecimentos da cultura corporal exige considerar não apenas suas formas de execução, mas também seus processos históricos de constituição. Sob essa perspectiva, a compreensão da gênese social do floorball favoreceu uma leitura menos naturalizada da modalidade, permitindo que os estudantes reconhecessem o esporte como manifestação cultural produzida e transformada ao longo do tempo.

Outro elemento que contribuiu para a instrumentalização conceitual dos estudantes foi o debate realizado acerca dos termos *Floor* e *Ball*.

Conforme registrado pelo pesquisador:

> Aprofundando a contextualização na lousa, este pesquisador realizou o debate filológico sobre os termos 'Floor' e 'Ball' (Pesquisador, Diário de Campo, Aula 01).

Embora aparentemente simples, essa discussão possibilitou ampliar a compreensão dos alunos sobre os significados presentes na nomenclatura da modalidade, evidenciando relações entre linguagem, cultura e conhecimento esportivo.

As evidências relacionadas ao primeiro contato prático com os tacos também indicam um processo inicial de apropriação das possibilidades de ação mediadas pelo implemento esportivo.

Conforme registrado no Diário de Campo:

> A terceira aula marcou o primeiro contato prático dos estudantes com os tacos alternativos de caixa de leite confeccionados na Aula 1 (Pesquisador, Diário de Campo, Aula 03).
> Professor, o taco é leve, achei que ia ser pesado por causa da madeira. Dá para segurar firme com uma mão em cima e a outra no meio do cabo (Aluno D, Diário de Campo, Aula 01)
> Exatamente, Aluno D. Essa pegada dupla dá o controle. Nós não vamos usar a força física, mas sim a precisão do movimento (Professor, Diário de Campo, Aula 01).

As observações registradas mostram que os estudantes passaram a explorar diferentes formas de empunhadura, controle e manipulação dos tacos, buscando compreender como suas características influenciavam a realização das ações no jogo. A fala do aluno e a intervenção docente evidenciam que começavam a ser construídos conhecimentos relacionados às possibilidades corporais mediadas pelo implemento.

Conforme destacam Galvão, Lavoura e Martins (2019), a apropriação do conhecimento escolar exige a mediação de instrumentos materiais e simbólicos que possibilitem novas formas de relação dos sujeitos com o objeto de estudo. Nesse sentido, o taco deixou de ser apenas um objeto utilizado para jogar e passou a constituir um mediador das ações corporais específicas da modalidade, possibilitando aos estudantes experimentar formas de atuação até então inexistentes em seu repertório motor e cultural.

Assim, as evidências analisadas nesta subcategoria indicam que a instrumentalização dos estudantes não se restringiu à aprendizagem de procedimentos técnicos relacionados ao uso do taco. O processo envolveu a apropriação dos meios materiais da prática esportiva, a compreensão da historicidade da modalidade, a ampliação dos conhecimentos conceituais relacionados ao floorball e o desenvolvimento das primeiras formas de ação corporal mediadas pelo implemento. Desse modo, a construção e o manuseio dos tacos constituíram um importante momento de acesso aos instrumentos culturais que estruturam essa manifestação da cultura corporal, criando as bases para as aprendizagens técnicas e táticas desenvolvidas nas etapas subsequentes da intervenção.

6.3.2 Fundamentos técnicos: condução, passe e correções

As evidências produzidas ao longo da intervenção indicam que a instrumentalização dos estudantes avançou progressivamente para a apropriação dos fundamentos técnicos básicos do floorball, especialmente aqueles relacionados à condução da bola, ao passe e às correções necessárias para a execução dessas ações. Entretanto, a análise dos dados sugere que esse processo não pode ser compreendido apenas como aprendizagem de movimentos específicos. Mais do que reproduzir gestos técnicos, os estudantes passaram a se apropriar de formas culturalmente elaboradas de agir no interior da modalidade esportiva.

Nos primeiros contatos com as atividades práticas, observou-se que muitos estudantes buscavam reproduzir padrões de movimentação oriundos de outras modalidades esportivas já presentes em seu repertório. Em diversos momentos, as ações realizadas eram influenciadas por experiências anteriores com o futebol, revelando dificuldades para compreender as especificidades impostas pelo uso do taco como mediador das ações de jogo. As observações registradas nos Diários de Campo indicam que, inicialmente, os alunos concentravam sua atenção na tentativa de deslocar a bola, apresentando pouca preocupação com aspectos relacionados ao controle, à precisão ou à intencionalidade das ações realizadas.

Essa constatação reforça a compreensão apresentada por Saviani (2013) de que a apropriação do conhecimento exige mediações capazes de superar formas espontâneas de ação. Nessa perspectiva, a instrumentalização não consiste em treinar movimentos isolados, mas em possibilitar aos estudantes o acesso aos instrumentos culturais que organizam determinada prática social. No caso do floorball, isso significava compreender não apenas como movimentar o taco, mas por que determinadas formas de execução eram mais adequadas às exigências do jogo.

As evidências mostram que a condução da bola constituiu um dos primeiros desafios enfrentados pelos estudantes. Durante as atividades iniciais, observou-se que muitos alunos mantinham atenção exclusiva sobre a bola, deslocando-se com dificuldades para perceber os demais elementos presentes no espaço de jogo. Progressivamente, as mediações pedagógicas passaram a enfatizar a necessidade de articular controle da bola, deslocamento corporal e observação do ambiente, ampliando a compreensão dos estudantes sobre as exigências da modalidade.

Sob a perspectiva da Teoria da Atividade, essa transformação pode ser compreendida como um processo de apropriação de novos modos de ação

historicamente produzidos. Conforme argumenta Leontiev (1978), os sujeitos não nascem dominando as formas culturais de agir; elas precisam ser apropriadas por meio de atividades orientadas e socialmente organizadas. Nesse sentido, a aprendizagem da condução não representou apenas o domínio de um movimento corporal, mas a incorporação de uma nova forma de relação com o objeto de jogo e com as situações produzidas durante a prática esportiva.

As evidências também revelaram avanços relacionados à compreensão da função do passe na organização coletiva do jogo. Nas primeiras atividades, observou-se uma tendência à centralização das ações e à condução excessiva da bola por parte de alguns estudantes. Entretanto, à medida que as situações pedagógicas passaram a enfatizar a circulação da bola entre os integrantes das equipes, os alunos começaram a reconhecer a importância do passe como elemento fundamental para a construção das ações ofensivas e para a participação coletiva no jogo.

Esse aspecto possui relevância porque evidencia uma ampliação qualitativa da compreensão dos estudantes sobre a prática esportiva. O passe deixou de ser percebido apenas como uma habilidade técnica e passou a ser compreendido como uma ação que possibilita a articulação entre os participantes da equipe. Tal movimento aproxima-se das reflexões do Coletivo de Autores (2012), ao defender que a apropriação da cultura corporal envolve a compreensão dos conhecimentos que estruturam as práticas, e não apenas a execução de seus elementos visíveis.

Outro conjunto de evidências refere-se às correções realizadas ao longo das atividades. Observou-se que as intervenções pedagógicas procuravam constantemente relacionar os ajustes técnicos às necessidades concretas apresentadas pelos estudantes durante as situações de jogo. As correções não eram apresentadas como exigências arbitrárias ou modelos rígidos de movimento, mas como recursos que possibilitavam maior controle da bola, maior precisão dos passes e melhor participação nas atividades desenvolvidas.

Essa característica aproxima-se da compreensão defendida por Galvão, Lavoura e Martins (2019), segundo a qual a mediação pedagógica deve criar condições para que os estudantes compreendam os sentidos dos conhecimentos apropriados. Assim, as correções técnicas assumiram uma função formativa, contribuindo para que os alunos identificassem relações entre a qualidade da execução e os objetivos pretendidos nas situações de jogo.

As contribuições de Melo (2013) também auxiliam na interpretação dessas evidências. Ao discutir os conhecimentos da cultura corporal, o autor destaca que a aprendizagem das práticas corporais não pode ser reduzida ao domínio de gestos motores. A apropriação efetiva do conhecimento exige compreender as razões que justificam determinadas formas de agir, bem como as relações que essas ações estabelecem com a lógica interna da prática corporal. Sob essa perspectiva, as evidências analisadas sugerem que os estudantes começaram a superar uma relação meramente operacional com os fundamentos técnicos, atribuindo progressivamente significado às ações realizadas.

Importa destacar que esse processo ocorreu de forma gradual, marcada por avanços, dificuldades e permanências. As observações registradas ao longo da intervenção mostram que nem todos os estudantes apresentaram o mesmo ritmo de apropriação dos fundamentos técnicos, o que é compatível com a natureza complexa dos processos de aprendizagem escolar. Ainda assim, as evidências indicam que a maioria dos alunos passou a demonstrar maior controle do implemento, maior precisão na execução dos passes e maior compreensão das exigências impostas pelas situações de jogo.

Assim, a análise desta subcategoria permite compreender que a instrumentalização dos estudantes ultrapassou a simples aprendizagem de habilidades motoras. A apropriação da condução, do passe e das correções técnicas representou um processo de acesso a formas culturalmente produzidas de agir no interior do floorball, possibilitando aos alunos ampliar suas possibilidades de participação e compreensão da modalidade. Dessa forma, os fundamentos técnicos passaram a constituir instrumentos mediadores da relação dos estudantes com o conhecimento esportivo, criando condições para a compreensão de aspectos mais complexos da lógica do jogo que serão discutidos nas subcategorias seguintes.

6.3.3 Regras e segurança

As evidências produzidas durante a intervenção indicam que a instrumentalização dos estudantes também envolveu a apropriação progressiva dos conhecimentos relacionados às regras e às condições de segurança necessárias para a prática do floorball. Ao longo das atividades desenvolvidas, observou-se que os alunos passaram a compreender que a participação no jogo não dependia apenas do domínio dos fundamentos técnicos, mas também da apropriação das normas que

organizam as relações entre os participantes e garantem a realização segura da modalidade.

Nos momentos iniciais da intervenção, verificou-se que muitos estudantes interpretavam as regras principalmente como limitações impostas à liberdade de ação durante o jogo. Em diversas situações, as normas eram percebidas apenas como restrições externas que dificultavam determinadas ações consideradas vantajosas pelos participantes. Essa compreensão aproximava-se de uma visão imediata das regras, centrada predominantemente em seus aspectos coercitivos e pouco relacionada às funções que desempenham na organização da prática esportiva.

À medida que as atividades foram se desenvolvendo, as mediações pedagógicas passaram a enfatizar os sentidos e as finalidades das regras adotadas durante a prática do floorball. Questões relacionadas à altura do taco, à proteção da integridade física dos participantes, à circulação da bola entre os integrantes da equipe e à organização coletiva das ações passaram a ser discutidas e vivenciadas pelos estudantes em diferentes situações pedagógicas.

Conforme registrado no Diário de Campo:

> Então, hoje é dia 10 de novembro, a nossa aula hoje a gente vai falar um pouquinho sobre regras. É uma continuação da aula anterior que a gente leu sobre as regras do floorball e hoje a gente vai discutir um pouquinho sobre o significado dessas regras, tá bom? (Professor, Diário de Campo, Aula 07).
> Quando a gente entende por que a regra existe, ela deixa de ser apenas uma obrigação e passa a ajudar o jogo a acontecer (Professor, Diário de Campo, Aula 07).

As evidências sugerem que a mediação docente procurou deslocar a compreensão dos estudantes das regras como simples imposições externas para uma compreensão relacionada às funções que elas desempenham na organização da prática esportiva.

Sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, esse movimento assume especial relevância porque possibilita a superação de compreensões imediatas acerca dos fenômenos estudados. Conforme argumenta Saviani (2013), a instrumentalização consiste na apropriação dos instrumentos culturais necessários para compreender e atuar sobre a realidade. Nesse contexto, as regras deixaram de ser percebidas apenas como determinações externas e passaram gradualmente a ser compreendidas como elementos constitutivos da própria prática esportiva.

As evidências revelam que uma das questões mais frequentemente problematizadas esteve relacionada à manutenção do taco abaixo da linha da cintura.

Inicialmente, alguns estudantes demonstravam dificuldades para compreender a necessidade dessa norma, interpretando-a apenas como uma exigência formal da modalidade. Entretanto, as discussões realizadas ao longo das aulas permitiram evidenciar sua relação direta com a segurança dos participantes, favorecendo uma compreensão mais elaborada acerca de sua função no contexto do jogo.

Conforme registrado no Diário de Campo:

> Se eu levantar o taco assim e o colega estiver correndo perto de mim, o que pode acontecer? (Professor, Diário de Campo, Aula 07).
> Pode bater nele sem querer (Aluno F, Diário de Campo, Aula 07).
> Pode machucar o olho ou a cabeça (Aluno N, Diário de Campo, Aula 07).

Essa mudança de compreensão evidencia um aspecto importante da instrumentalização. Os estudantes começaram a perceber que determinadas regras não existem de forma arbitrária, mas respondem a necessidades concretas produzidas pelas características da própria prática esportiva. Tal constatação aproxima-se das reflexões do Coletivo de Autores (2012), ao defender que a apropriação dos conhecimentos da cultura corporal exige compreender não apenas como as práticas são realizadas, mas também os princípios que organizam seu funcionamento.

Outro conjunto significativo de evidências refere-se à regra dos três passes obrigatórios antes da finalização. Inicialmente introduzida como estratégia pedagógica para ampliar a participação dos estudantes, essa adaptação contribuiu para que os alunos refletissem sobre a importância da circulação da bola e da construção coletiva das ações ofensivas. Ao longo das atividades, observou-se que os estudantes passaram a compreender que a realização dos passes não representava apenas uma exigência regulamentar, mas uma condição que favorece o envolvimento dos diferentes participantes no desenvolvimento do jogo.

Conforme registrado no Diário de Campo:

> Professor, se não fizer os três passes não vale o gol? (Aluno C, Diário de Campo, Aula 08.
> Não vale. E por que vocês acham que colocamos essa regra?" (Professor, Diário de Campo, Aula 08.
> Porque aí todo mundo participa mais (Aluno L, Diário de Campo, Aula 08).
> E a gente precisa tocar a bola para o time conseguir atacar junto (Aluno P, Diário de Campo, Aula 08).

Esse aspecto possui relevância porque demonstra que a apropriação das regras esteve diretamente relacionada à compreensão das relações coletivas presentes na prática esportiva. As normas deixaram de ser percebidas

exclusivamente como mecanismos de controle para serem compreendidas como instrumentos organizadores da participação e da dinâmica do jogo.

As contribuições de Melo (2013) auxiliam na interpretação dessas evidências ao destacar que a apropriação dos conhecimentos da cultura corporal envolve múltiplas dimensões, incluindo aspectos normativos e axiológicos. Sob essa perspectiva, compreender as regras significa compreender formas historicamente produzidas de organizar a participação humana em determinadas práticas corporais.

As evidências também indicam avanços relacionados à compreensão da segurança como elemento constitutivo da prática esportiva. Ao longo da intervenção, observou-se que os estudantes passaram a identificar situações de risco, corrigir comportamentos inadequados e orientar colegas quanto aos cuidados necessários durante as atividades. Tal movimento sugere que a segurança deixou de ser percebida como responsabilidade exclusiva do professor, passando gradualmente a integrar o repertório de conhecimentos apropriados pelos próprios alunos.

Conforme registrado no Diário de Campo:

> Baixa o taco, senão pode acertar alguém! (Aluno H orientando um colega, Diário de Campo, Aula 08)
> Cuidado para não correr olhando só para a bola (Aluno R orientando um colega, Diário de Campo, Aula 08).

As evidências indicam que os estudantes passaram a mobilizar espontaneamente conhecimentos relacionados à segurança durante as atividades, demonstrando que esses conteúdos começavam a ser incorporados às suas formas de participação no jogo.

Conforme discutem Galvão, Lavoura e Martins (2019), a apropriação do conhecimento escolar exige que os estudantes compreendam os sentidos dos conteúdos estudados e sejam capazes de mobilizá-los em diferentes situações. Nesse sentido, as evidências sugerem que os conhecimentos relacionados às regras e à segurança passaram progressivamente a orientar as ações dos estudantes durante as práticas desenvolvidas, evidenciando um movimento de incorporação desses conhecimentos às suas formas de participação no jogo.

Importa destacar que esse processo não ocorreu de maneira linear ou homogênea. Em diversos momentos, observou-se a necessidade de retomadas, esclarecimentos e novas intervenções pedagógicas relacionadas às regras e aos procedimentos de segurança. Entretanto, tais dificuldades não indicam ausência de aprendizagem. Pelo contrário, revelam a complexidade envolvida na apropriação de

conhecimentos que exigem não apenas compreensão conceitual, mas também sua aplicação nas situações concretas vivenciadas durante a prática esportiva.

Assim, a análise desta subcategoria permite compreender que a instrumentalização dos estudantes ultrapassou o domínio dos fundamentos técnicos da modalidade. A apropriação das regras e dos conhecimentos relacionados à segurança representou um importante avanço na compreensão do floorball enquanto prática socialmente organizada. Ao reconhecerem as funções desempenhadas pelas normas na proteção dos participantes, na organização do jogo e na ampliação das possibilidades de participação coletiva, os estudantes passaram a compreender aspectos fundamentais da lógica que estrutura essa manifestação da cultura corporal.

6.3.4 Jogos adaptados e situações táticas

As evidências produzidas durante a intervenção indicam que os jogos adaptados desempenharam papel fundamental no processo de instrumentalização dos estudantes, favorecendo a apropriação progressiva de conhecimentos relacionados à lógica tática dos esportes de invasão e à organização coletiva das ações de jogo. Diferentemente das atividades centradas exclusivamente na aprendizagem de fundamentos técnicos isolados, os jogos adaptados permitiram que os estudantes mobilizassem simultaneamente diferentes conhecimentos construídos ao longo da unidade didática, aproximando-se das exigências presentes nas situações reais de jogo.

Ao longo da intervenção, foram desenvolvidas diferentes situações pedagógicas, como o Pebolim Humano, o Atacantes versus Defensores, o Rodobol, o Vassourobol e atividades envolvendo autoarbitragem. Embora apresentassem características específicas, todas essas propostas compartilhavam um objetivo comum: possibilitar que os estudantes compreendessem os princípios organizadores dos esportes de invasão por meio de experiências que exigiam tomada de decisão, cooperação, ocupação de espaços e resolução de problemas surgidos durante o jogo.

As evidências sugerem que essas atividades contribuíram para deslocar gradualmente a atenção dos estudantes da execução individual das ações para a compreensão das relações estabelecidas entre os diferentes elementos presentes no jogo. Em diversos momentos, observou-se que os alunos passaram a discutir estratégias de ataque e defesa, formas de circulação da bola, posicionamento dos

jogadores e alternativas para superar dificuldades encontradas durante as atividades propostas.

Conforme registrado no Diário de Campo:

> *O objetivo pedagógico foi instrumentalizar os alunos no entendimento do controle de um objeto rasteiro por meio de cabos de uso cotidiano (vassouras e rodos domésticos) (Pesquisador, Diário de Campo, Aula 02).*
> *Professor, com a vassoura dá para empurrar a bola usando as cerdas, igual quando a gente varre a casa, só que conduzindo a bola para a frente! (Aluno P, Diário de Campo, Aula 02).*
> *E com o rodo é até mais fácil, porque a borracha dele é reta e prende melhor a bola se ela vier rolando rápido (Aluno B, Diário de Campo, Aula 02).*

As manifestações dos estudantes indicam que os conhecimentos apropriados não estavam sendo construídos apenas por meio da repetição de movimentos. Os alunos passaram a estabelecer relações entre objetos de seu cotidiano e os princípios técnicos da modalidade, atribuindo significado às experiências vivenciadas durante as atividades. Tal movimento sugere que a instrumentalização ocorreu por meio da apropriação dos princípios fundamentais do floorball, independentemente da utilização de equipamentos oficiais.

Esse movimento representa um aspecto importante da instrumentalização, pois evidencia uma ampliação das formas de compreender a prática esportiva. Conforme discutido na Categoria 2, durante a problematização os estudantes começaram a perceber limites presentes em suas explicações iniciais acerca dos esportes de invasão. Nesta etapa, as situações de jogo passaram a oferecer condições concretas para que novos conhecimentos fossem apropriados e mobilizados na resolução de problemas reais da prática esportiva.

Sob a perspectiva do Coletivo de Autores (2012), a apropriação dos conhecimentos da cultura corporal exige que os estudantes compreendam as relações que estruturam as práticas corporais e não apenas suas manifestações mais aparentes. Nesse sentido, os jogos adaptados favoreceram a compreensão de que o sucesso nas ações de jogo depende de múltiplos fatores, incluindo comunicação entre os participantes, leitura das situações, ocupação racional dos espaços e coordenação das ações coletivas.

As evidências também indicam que os estudantes começaram a reconhecer a importância da organização espacial para o desenvolvimento das atividades. Nas primeiras situações de jogo, observava-se frequentemente a concentração excessiva dos participantes em torno da bola, dificultando a circulação das ações e limitando as

possibilidades de participação coletiva. Progressivamente, entretanto, os alunos passaram a identificar espaços livres, distribuir-se de maneira mais equilibrada e utilizar diferentes áreas da quadra para construir suas jogadas.

Conforme registrado no Diário de Campo:

> De forma perfeitamente coerente com a sistematização oficial, o professor implementou o jogo pré-desportivo do Pebolim Humano adaptado com os tacos de sucata (Pesquisador, Diário de Campo, Aula 05).
> Para resolver isso, hoje nós vamos jogar o Pebolim Humano. Eu dividi a quadra em faixas paralelas horizontais com cones. Cada aluno só vai poder se movimentar de lado dentro da sua própria faixa, igual aos bonecos de ferro da mesa de pebolim (Professor, Diário de Campo, Aula 05).
> A gente vai ser obrigado a passar a bola de uma linha para a outra! Se a defesa pegar, ela tem que tocar para o meio-campo, e o meio-campo passa para o ataque (Aluno R, Diário de Campo, Aula 05).

Tal transformação sugere um avanço na compreensão dos princípios táticos básicos dos esportes de invasão. Os estudantes passaram a perceber que a dinâmica do jogo não depende apenas da posse da bola, mas da capacidade de interpretar as relações espaciais estabelecidas entre companheiros, adversários e objetivos do jogo. Essa compreensão representa um movimento de superação das formas mais imediatas de participação observadas nas etapas iniciais da intervenção.

Outro aspecto relevante refere-se às situações de superioridade numérica propostas durante a atividade Atacantes versus Defensores. Nessas experiências, os estudantes foram convidados a analisar alternativas de ataque e defesa em contextos que exigiam tomada de decisão rápida e leitura das possibilidades de jogo.

Conforme registrado no Diário de Campo:

> Na segunda parte da aula, o professor estruturou a atividade 'Atacantes versus Defensores' em situação de superioridade numérica ofensiva (3 atacantes contra 2 defensores) (Pesquisador, Diário de Campo, Aula 08).
> Observou-se que os alunos demonstraram grande evolução cognitiva na tomada de decisão (Pesquisador, Diário de Campo, Aula 08).
> Então não tenta driblar os dois sozinho! Passa a bola aqui do lado que eu estou de frente para o gol! (Aluno R, Diário de Campo, Aula 08).

As evidências sugerem que os estudantes passaram a compreender progressivamente as relações entre cooperação, circulação da bola e construção coletiva das ações ofensivas. A fala do aluno evidencia uma mudança qualitativa importante: a solução do problema de jogo deixa de ser buscada exclusivamente por meio da ação individual e passa a considerar as possibilidades coletivas produzidas pela organização da equipe.

Outro aspecto relevante refere-se às experiências de autoarbitragem desenvolvidas durante algumas atividades. Ao assumirem responsabilidades

relacionadas à observação das regras, à resolução de situações controversas e à organização do jogo, os estudantes foram convidados a ocupar posições que exigiam novas formas de compreensão da prática esportiva.

Conforme registrado no Diário de Campo:

> Os alunos foram divididos em equipes de 4 contra 4 em campos reduzidos. O objetivo tático era trocar cinco passes consecutivos entre os membros da equipe para computar um ponto, sem a presença de gols. A regra exigia que, ao cometer qualquer toque corporal ou levantar o taco acima do joelho, o próprio infrator deveria paralisar o jogo e entregar a bola ao adversário (Pesquisador, Diário de Campo, Aula 07).
> É verdade, desculpa! Foi o costume do futebol da rua, eu fui na força e esqueci. Pode marcar a falta aí, a bola é do time de vocês (Aluno C, Diário de Campo, Aula 07).
>
> Muito legal a sua atitude, Aluno C! Você percebeu o contato, reconheceu a falta e foi honesto com os colegas. Isso mostra respeito, amizade e espírito de equipe (Professor, Diário de Campo, Aula 07).

Mais do que fiscalizar o cumprimento das normas, os alunos passaram a refletir sobre os critérios utilizados para interpretar determinadas situações de jogo, exercitando processos de análise, argumentação e tomada de decisão. Essa experiência contribuiu para ampliar a compreensão dos estudantes acerca do papel das regras na organização da prática esportiva, reforçando conhecimentos discutidos na subcategoria anterior.

As contribuições de Leontiev (1978) auxiliam na interpretação dessas evidências ao destacar que a apropriação dos conhecimentos humanos ocorre por meio da participação em atividades socialmente organizadas. Sob essa perspectiva, os jogos adaptados não constituíram apenas momentos de aplicação dos conhecimentos anteriormente aprendidos. Eles se configuraram como atividades mediadoras capazes de produzir novas formas de compreensão e novas possibilidades de ação dos estudantes diante dos desafios apresentados pela prática esportiva.

De modo semelhante, Galvão, Lavoura e Martins (2019) argumentam que a organização do ensino deve criar situações que possibilitem aos estudantes mobilizar os conhecimentos apropriados em contextos cada vez mais complexos. Nesse sentido, os jogos adaptados favoreceram a articulação entre fundamentos técnicos, regras, estratégias e formas de participação coletiva, contribuindo para a construção de uma compreensão mais integrada do conteúdo estudado.

As contribuições de Melo (2013) também permitem compreender a relevância dessas experiências para a apropriação dos conhecimentos da cultura corporal. Ao

discutir os Eixos Estruturantes da Cultura Corporal, o autor destaca a necessidade de superar compreensões fragmentadas das práticas corporais, possibilitando que os estudantes apreendam as múltiplas relações que constituem esses fenômenos. A análise das evidências sugere que os jogos adaptados contribuíram precisamente para esse movimento, favorecendo a articulação entre diferentes dimensões do conhecimento esportivo trabalhadas ao longo da intervenção.

Importa destacar que esse processo ocorreu de maneira gradual e marcada por desafios. Em diversos momentos, observou-se a necessidade de retomadas, intervenções pedagógicas e reorganizações das atividades para que os estudantes pudessem compreender determinados aspectos da lógica do jogo. Entretanto, tais dificuldades constituem parte do próprio processo de aprendizagem e não diminuem a relevância dos avanços identificados.

Assim, as evidências analisadas nesta subcategoria permitem compreender que os jogos adaptados desempenharam papel decisivo na instrumentalização dos estudantes. Ao possibilitar a mobilização integrada dos conhecimentos técnicos, normativos e táticos trabalhados ao longo da unidade didática, essas atividades favoreceram a compreensão dos princípios organizadores dos esportes de invasão e ampliaram as formas de participação dos alunos na prática esportiva. Desse modo, os estudantes passaram a compreender o jogo não apenas como um conjunto de ações isoladas, mas como uma atividade coletiva organizada por relações que precisam ser interpretadas, planejadas e constantemente reorganizadas pelos participantes.

6.4 Categoria 4 - Catarse — Síntese e Transformação do Pensamento

A quarta categoria analítica, denominada Catarse: Síntese e Transformação do Pensamento, reúne evidências que indicam movimentos de reorganização qualitativa das formas de compreensão construídas pelos estudantes ao longo da intervenção pedagógica. Diferentemente da categoria anterior, cujo foco incidiu sobre os processos de apropriação dos conhecimentos relacionados ao floorball e aos esportes de invasão, esta categoria concentra-se nas manifestações que sugerem a elaboração de sínteses mais complexas acerca dos conteúdos estudados, bem como a ampliação das possibilidades de interpretação da realidade pelos estudantes.

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a catarse representa o momento em que os conhecimentos apropriados pelos estudantes passam a integrar

suas formas de compreender, interpretar e posicionar-se diante da prática social. Conforme argumenta Saviani (2013), trata-se da incorporação dos instrumentos culturais anteriormente apropriados, possibilitando aos sujeitos uma relação qualitativamente distinta com os fenômenos da realidade. Não se trata, portanto, de uma simples acumulação de informações ou habilidades, mas da produção de novas sínteses que expressam formas mais elaboradas de consciência.

Conforme discutido nas categorias anteriores, os estudantes iniciaram a intervenção apresentando compreensões predominantemente sincréticas sobre a Educação Física, os esportes de invasão e o próprio floorball. Ao longo do processo pedagógico, essas concepções foram progressivamente problematizadas e tensionadas por meio das mediações desenvolvidas, criando condições para a apropriação de conhecimentos técnicos, táticos, históricos, normativos e axiológicos relacionados ao conteúdo estudado. Nesta categoria, busca-se analisar evidências que sugerem movimentos de síntese desses conhecimentos e sua utilização na interpretação de situações cada vez mais amplas e complexas.

A análise das evidências permitiu identificar quatro subcategorias: Síntese técnico-tática, Internalização ética e valores axiológicos, Denúncia de opressões e crítica social e Generalização e transferência de valores. Em conjunto, essas subcategorias indicam que os conhecimentos apropriados ao longo da intervenção passaram a orientar novas formas de compreender o esporte, as relações sociais presentes em seu interior e determinadas contradições da realidade vivenciada pelos estudantes.

Importa destacar que as evidências aqui analisadas não autorizam afirmar a ocorrência de transformações definitivas ou plenamente consolidadas nas formas de pensar dos estudantes. Como professor-pesquisador iniciante, reconheço que os dados produzidos permitem identificar indícios de movimentos catárticos, mas não garantem concluir que tais transformações tenham se estabilizado de forma permanente. Ainda assim, as manifestações observadas sugerem avanços qualitativos importantes em relação às compreensões inicialmente identificadas na Prática Social- Ponto de Partida, justificando sua análise à luz da categoria de catarse proposta pela Pedagogia Histórico-Crítica.

6.4.1 Síntese técnico-tática

As evidências analisadas nesta subcategoria sugerem a ocorrência de movimentos de síntese dos conhecimentos técnicos, táticos e conceituais apropriados pelos estudantes ao longo da intervenção pedagógica. Diferentemente das manifestações observadas nas categorias anteriores, marcadas pela explicitação de conhecimentos prévios, pela problematização ou pela apropriação de conteúdos específicos, os dados aqui apresentados indicam situações nas quais os estudantes passaram a mobilizar diferentes conhecimentos de forma articulada para interpretar, explicar e agir diante das situações de jogo.

Um dos indícios mais significativos desse movimento pode ser observado nas manifestações relacionadas à compreensão das relações entre ataque e defesa nos esportes de invasão. Conforme discutido na Categoria 1, as concepções iniciais dos estudantes estavam fortemente centradas nas ações ofensivas, especialmente na realização de gols e na conquista de pontos. O ataque aparecia como elemento praticamente exclusivo na definição da modalidade, enquanto as ações defensivas permaneciam pouco visíveis em suas explicações.

Entretanto, as evidências produzidas ao longo da intervenção revelam uma reorganização qualitativa dessa compreensão inicial.

Conforme registrado no Diário de Campo:

> Não, é alguma coisa também. Uma defesa. A gente tem que defender para fazer estratégia (Aluno I, Diário de Campo, Aula 02).
> Ao mesmo tempo, você tem que defender, tem que defender e invadir um com o outro... (Aluno E, Diário de Campo, Aula 02).
> A partir dessa mediação, os estudantes redefiniram a dinâmica dos esportes de invasão integrando a perspectiva da defesa estratégica, superando a visão estritamente ofensiva da aula anterior (Pesquisador, Diário de Campo, Aula 02).

Ao afirmarem que a defesa constitui parte necessária da estratégia e que atacar e defender ocorrem simultaneamente na dinâmica do jogo, os estudantes passaram a reconhecer que as ações ofensivas e defensivas não constituem momentos independentes da prática esportiva, mas dimensões articuladas de uma mesma lógica de funcionamento.

Sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, essa mudança possui especial relevância porque evidencia a superação de interpretações fragmentadas do fenômeno estudado. Conforme argumenta Saviani (2013), a catarse ocorre quando os conhecimentos apropriados pelos estudantes passam a constituir instrumentos

para compreender a realidade de maneira mais elaborada. Nesse sentido, a defesa deixa de ser percebida apenas como uma ação isolada e passa a ser compreendida em sua relação com os objetivos estratégicos do jogo.

Tal interpretação também dialoga com as contribuições do Coletivo de Autores (2012), ao defender que a apropriação dos conhecimentos da cultura corporal exige compreender as relações que estruturam as práticas corporais. As evidências sugerem que os estudantes começaram a perceber o jogo como um sistema de relações interdependentes, superando compreensões centradas exclusivamente nos aspectos mais visíveis da prática esportiva.

Outro conjunto de evidências particularmente significativo refere-se às descobertas técnicas realizadas autonomamente pelos próprios estudantes durante as atividades práticas.

Conforme registrado no Diário de Campo:

> Olha, Aluno D, se eu inclinar um pouco o cabo para a frente, a bola vai retinha no seu taco! (Aluno C, Diário de Campo, Aula 03).
> Boa! Eu puxo o meu taco um pouquinho para trás quando ela chega e ela para certinho na minha caixa de leite, sem rebater longe (Aluno M, Diário de Campo, Aula 03).

Ao discutir formas de inclinar o taco para melhorar a precisão do passe ou estratégias para amortecer a chegada da bola, os alunos passaram a analisar criticamente suas próprias ações, identificando soluções para problemas surgidos durante o jogo sem depender exclusivamente das orientações do professor.

Esse aspecto merece destaque porque revela uma mudança qualitativa na relação dos estudantes com o conhecimento técnico. Não se trata mais da simples reprodução de procedimentos apresentados durante as aulas. Os alunos passaram a observar, interpretar e aperfeiçoar suas próprias ações, mobilizando conhecimentos anteriormente apropriados para resolver problemas concretos da prática esportiva.

As contribuições de Leontiev (1978) auxiliam na interpretação desse movimento ao destacar que a apropriação dos conhecimentos humanos implica a internalização de modos socialmente produzidos de ação. Quando os estudantes passam a analisar criticamente suas próprias execuções e a propor ajustes fundamentados na experiência prática, observam-se indícios de que os conhecimentos técnicos deixaram de ser externos à atividade e passaram a integrar suas formas de agir e pensar.

As evidências também sugerem movimentos de síntese relacionados à compreensão dos implementos utilizados durante a intervenção.

Conforme registrado no Diário de Campo:

> Professor, agora eu entendi por que a gente fez os nossos tacos com a caixa de leite. A caixa de leite é reta igual ao rodo, mas é leve igual à vassoura. Acho que vai ser bem melhor jogar com o nosso taco na próxima aula! (Aluno F, Diário de Campo, Aula 02).

Ao explicar que o taco confeccionado com caixa de leite reunia características observadas em outros materiais anteriormente experimentados, o estudante demonstrou capacidade de relacionar propriedades distintas dos implementos utilizados ao longo das aulas, elaborando critérios para avaliar sua funcionalidade.

Sob a perspectiva da catarse, esse episódio é particularmente relevante porque evidencia um processo de abstração. O estudante não se limita a descrever características isoladas do material. Ele estabelece relações entre peso, formato, controle e desempenho, produzindo uma síntese explicativa acerca das qualidades do implemento utilizado na modalidade. Tal movimento aproxima-se do que Galvão, Lavoura e Martins (2019) descrevem como avanço em direção a formas mais elaboradas de compreensão dos objetos de conhecimento.

Outro indicador importante desta subcategoria refere-se à internalização dos princípios cooperativos que passaram a orientar as ações dos estudantes durante as situações de jogo.

Conforme na conversa durante o jogo e registrado no Diário de Campo:

> Aqui! Um!
> Dominei! Dois!
> Vai na frente agora, Aluna G! Três! Chuta! (Alunos D, N e F, Diário de Campo, Aula 06)
> Ao final da aula, a obediência à regra restritiva estabilizou-se de tal forma que os próprios discentes faziam a contagem dos passes em voz alta durante as jogadas (Pesquisador, Diário de Campo, Aula 06).

Mais do que o cumprimento de uma regra específica, esse comportamento sugere a compreensão dos princípios que fundamentavam sua utilização. Os estudantes passaram a reconhecer a importância da circulação da bola e da participação coletiva para a organização do jogo, evidenciando a incorporação prática de conhecimentos anteriormente discutidos e problematizados durante a intervenção.

Entretanto, a evidência mais expressiva desta subcategoria encontra-se na definição elaborada por um dos estudantes ao final do processo pedagógico.

Conforme registrado no Diário de Campo:

> Agora eu escrevi que esporte de invasão é ocupar os espaços vazios e trabalhar em equipe passando a bola com o taco de caixa de leite, e que no floorball todo mundo joga igual e se respeita (Aluno F, Diário de Campo, Aula 10).

Essa formulação possui grande relevância analítica porque evidencia a incorporação de princípios estruturantes da lógica interna dos esportes de invasão. Diferentemente das respostas iniciais, centradas predominantemente em ações ofensivas ou na simples realização de gols, a definição apresentada articula elementos relacionados à ocupação espacial, à cooperação e à organização coletiva das ações de jogo.

Sob a perspectiva do Trato com o Conhecimento, essa evidência sugere que o estudante passou a operar com conceitos mais próximos da estrutura interna do conteúdo trabalhado. Conforme argumentam Lavoura, Santos Júnior e Melo (2021), a apropriação dos conhecimentos da cultura corporal exige a compreensão dos princípios que organizam as práticas corporais para além de suas manifestações imediatas. Nesse sentido, a definição apresentada pelo estudante constitui um forte indício de síntese conceitual produzida ao longo da intervenção.

Importa destacar que essas manifestações não autorizam afirmar a existência de uma compreensão plenamente desenvolvida ou definitiva acerca dos esportes de invasão. Como professor-pesquisador iniciante, reconheço que os dados permitem identificar indícios de reorganização qualitativa do pensamento, mas não garantem concluir que tais sínteses tenham sido consolidadas de forma permanente. Ainda assim, as evidências analisadas sugerem avanços significativos em relação às compreensões inicialmente identificadas na Prática Social Ponto de Partida.

Assim, a análise desta subcategoria indica que os estudantes passaram a mobilizar os conhecimentos técnicos, táticos e conceituais apropriados ao longo da intervenção de maneira mais integrada e reflexiva. A superação de interpretações fragmentadas sobre o jogo, a capacidade de analisar autonomamente problemas técnicos, a compreensão da funcionalidade dos implementos e a elaboração de definições mais complexas acerca dos esportes de invasão constituem importantes indícios de síntese técnico-tática, compatíveis com o movimento catártico descrito pela Pedagogia Histórico-Crítica.

6.4.2 Internalização ética e valores axiológicos

As evidências analisadas nesta subcategoria sugerem que parte dos conhecimentos relacionados às dimensões axiológicas trabalhadas durante a intervenção passou a ser mobilizada pelos estudantes na interpretação das situações vivenciadas durante as atividades. Diferentemente das manifestações observadas na etapa de problematização, em que os valores apareciam principalmente como objetos de discussão e reflexão coletiva, os dados aqui apresentados indicam situações nas quais os próprios alunos passaram a utilizar esses referenciais para avaliar comportamentos, justificar posicionamentos e compreender relações produzidas no contexto esportivo.

Ao longo da intervenção, diversas situações permitiram observar manifestações relacionadas ao respeito às regras, à participação dos colegas, à cooperação entre os integrantes das equipes e à valorização de formas mais coletivas de organização do jogo. Embora tais evidências não permitam afirmar a consolidação definitiva dessas compreensões, elas sugerem movimentos de internalização dos conhecimentos axiológicos discutidos ao longo da unidade didática.

Um dos aspectos mais significativos observados refere-se à valorização das conquistas coletivas em detrimento do protagonismo individual.

Conforme registrado no Diário de Campo:

> (Bate com a lâmina do taco e faz o gol). Boa! Agora valeu, sô! Três passes certinhos, todo mundo tocou na bola (Aluno P, Diário de Campo, Aula 06).
> A comemoração deste gol envolveu abraços e toques de mão entre todos os integrantes do quarteto (meninos e meninas), demonstrando uma satisfação coletiva que superava o orgulho do gol individual (Pesquisador, Diário de Campo, Aula 06).
> A comemoração foi coletiva e equilibrada (sem individualismo) (Pesquisador, Diário de Campo, Aula 10).

Mais do que celebrar a obtenção de um gol, os estudantes passaram a atribuir valor ao processo coletivo que possibilitou sua construção. O destaque dado aos três passes e à participação de todos os integrantes da equipe sugere que a cooperação passou a ser reconhecida como elemento constitutivo do sucesso alcançado.

Sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, esse aspecto assume relevância porque indica a incorporação de conhecimentos anteriormente apropriados aos modos de interpretar e agir dos estudantes. Conforme argumenta Saviani (2013), a catarse representa justamente o momento em que os instrumentos culturais internalizados passam a orientar novas formas de compreensão da prática social.

Nesse sentido, a valorização da ação coletiva sugere que princípios anteriormente problematizados e instrumentalizados começaram a desempenhar essa função mediadora.

Outro conjunto de evidências refere-se às situações relacionadas à participação dos colegas durante as atividades. As observações registradas ao longo da intervenção indicam que alguns estudantes passaram a demonstrar maior preocupação com o envolvimento dos demais integrantes das equipes, valorizando a circulação da bola, o compartilhamento das ações e a participação coletiva no desenvolvimento do jogo.

Conforme registrado no Diário de Campo:

> Os meninos que tinham maior facilidade motora passaram a controlar a força de seus passes para facilitar o domínio das meninas que demonstravam maior cautela no manuseio (Pesquisador, Diário de Campo, Aula 06).
> Os meninos mais habilidosos conscientemente diminuíram a velocidade da bolinha plástica ao passarem para as meninas que ainda demonstravam insegurança no domínio rasteiro (Pesquisador, Diário de Campo, Aula 07).

Essa mudança torna-se particularmente significativa quando comparada às evidências produzidas no início da pesquisa. Conforme discutido nas categorias anteriores, algumas situações eram marcadas por comportamentos mais individualizados e pela centralização das ações em determinados participantes. Ao longo do processo pedagógico, entretanto, surgiram manifestações que indicam uma compreensão mais ampla da importância da cooperação e da inclusão para a organização das práticas esportivas.

As contribuições do Coletivo de Autores (2012) auxiliam na interpretação dessas evidências ao destacar que a apropriação crítica dos conhecimentos da cultura corporal envolve também a compreensão das relações sociais produzidas no interior das práticas corporais. Sob essa perspectiva, a adequação consciente das ações em favor da participação dos colegas não constitui apenas uma mudança comportamental, mas um indício de ampliação das formas de compreender o esporte enquanto prática social.

As evidências também sugerem movimentos de síntese relacionados à capacidade dos próprios estudantes avaliarem criticamente comportamentos incompatíveis com os princípios coletivos discutidos ao longo da intervenção.

Conforme registrado no Diário de Campo:

> Cara, o professor avisou! Você não toca para ninguém, quer resolver tudo sozinho com o taco. Eu estava livre bem aqui do lado pedindo a bola e você não passou! (Aluno C, Diário de Campo, Aula 06).

Tal manifestação revela que os estudantes passaram a utilizar os princípios da cooperação e da participação coletiva como critérios para avaliar o comportamento dos colegas. O foco da crítica não recai sobre um erro técnico, mas sobre uma atitude considerada incompatível com a lógica coletiva da modalidade.

Outro aspecto relevante refere-se às situações em que os estudantes passaram a utilizar argumentos relacionados ao fair play para justificar determinados posicionamentos diante dos acontecimentos ocorridos durante os jogos.

Conforme registrado no Diário de Campo:

> Ei! Você me empurrou com o corpo! Isso é falta no floorball! (Aluno P, Diário de Campo, Aula 07).
> É verdade, desculpa! Foi o costume do futebol da rua, eu fui na força e esqueci. Pode marcar a falta aí, a bola é do time de vocês (Aluno C, Diário de Campo, Aula 07).

Esse episódio merece destaque porque evidencia uma manifestação autônoma de conduta ética. O estudante não reconhece a infração porque foi advertido pelo professor ou por uma autoridade externa. Pelo contrário, admite espontaneamente o erro e aceita as consequências de sua ação, mobilizando princípios relacionados à honestidade e à responsabilidade.

Tal movimento sugere que os conhecimentos axiológicos deixaram de ser apenas conteúdos trabalhados pelo professor e passaram a constituir instrumentos utilizados pelos próprios estudantes para interpretar situações concretas. Trata-se de um movimento compatível com a noção de catarse, na medida em que os conhecimentos apropriados passam a orientar novas formas de leitura da realidade.

Outro aspecto particularmente significativo refere-se à ressignificação das regras.

Conforme registrado no Diário de Campo:

> Professor, mudou tudo. Lá no primeiro dia a gente achava que regra era só chatice de professor para estragar a brincadeira. Hoje a gente viu que sem a regra do taco baixo e sem o jogo limpo do fair play, esse campeonato ia virar uma pancadaria e ninguém ia conseguir jogar ou se divertir. A regra serve para proteger o amigo (Aluno Q, Diário de Campo, Aula 10).

Essa manifestação constitui uma das evidências mais fortes desta subcategoria. O estudante não apenas aceita a existência das regras, mas compreende criticamente sua função social e educativa. Trata-se de uma transformação qualitativa importante em relação às percepções inicialmente identificadas ao longo da intervenção.

As evidências também sugerem movimentos de síntese relacionados à compreensão dos diferentes papéis sociais envolvidos na prática esportiva.

Conforme registrado no Diário de Campo:

> Professor, apitar é bem mais difícil do que jogar! A gente tem que ficar olhando o taco de todo mundo ao mesmo tempo para ninguém quebrar a regra. Dá uma tensão, mas os caras respeitaram a gente (Aluno G, Diário de Campo, Aula 09).

Ao refletir sobre a experiência de arbitragem, o estudante demonstra compreender que a função arbitral envolve responsabilidades cognitivas, éticas e decisórias que anteriormente permaneciam pouco visíveis. Trata-se de uma ampliação importante da compreensão sobre a complexidade das relações produzidas no contexto esportivo.

As contribuições de Lavoura, Santos Júnior e Melo (2021) auxiliam na compreensão dessas evidências ao defender que a apropriação dos conhecimentos da cultura corporal deve possibilitar aos estudantes compreender criticamente as relações sociais presentes nas práticas corporais. Nessa direção, as manifestações observadas sugerem que os alunos passaram a reconhecer que o esporte envolve não apenas técnicas, regras e estratégias, mas também formas específicas de relação entre os participantes.

Importa destacar que os dados não permitem afirmar a superação definitiva de comportamentos individualistas, preconceitos ou conflitos observados ao longo da intervenção. Em diferentes momentos, continuaram a surgir situações que exigiram novas mediações pedagógicas e retomadas das discussões anteriormente realizadas. Entretanto, a presença dessas contradições não invalida os avanços identificados. Pelo contrário, evidencia a complexidade dos processos educativos e a natureza dinâmica da apropriação dos conhecimentos.

Como professor-pesquisador iniciante, considero que as evidências analisadas permitem identificar indícios de internalização de determinados conhecimentos axiológicos trabalhados ao longo da intervenção, mas não autorizam concluir pela formação definitiva de valores ou pela transformação permanente das formas de agir dos estudantes. O que os dados sugerem é a emergência de novas formas de interpretar situações relacionadas à participação, cooperação, inclusão e respeito às regras, indicando movimentos compatíveis com a reorganização qualitativa do pensamento descrita pela categoria de catarse.

Assim, a análise desta subcategoria indica que parte dos conhecimentos axiológicos problematizados e instrumentalizados ao longo da intervenção passou a integrar os referenciais utilizados pelos estudantes para compreender e avaliar as relações produzidas no contexto esportivo. Ao mobilizarem argumentos relacionados à cooperação, participação coletiva, inclusão e fair play para interpretar situações concretas das atividades, os alunos demonstraram indícios de que esses conhecimentos começaram a assumir uma função mediadora em suas formas de compreender a prática esportiva, caracterizando movimentos de síntese compatíveis com o processo catártico proposto pela Pedagogia Histórico-Crítica.

6.4.3 Denúncia de opressões e crítica social

As evidências analisadas nesta subcategoria sugerem que parte dos conhecimentos apropriados pelos estudantes ao longo da intervenção passou a ser mobilizada para interpretar criticamente determinadas situações de desigualdade, exclusão e injustiça observadas nas práticas esportivas e em contextos sociais próximos de suas experiências. Embora tais manifestações não permitam afirmar a constituição de uma consciência crítica plenamente desenvolvida, elas indicam movimentos de ampliação da capacidade dos estudantes para identificar contradições anteriormente percebidas de forma pouco elaborada ou naturalizada.

Ao longo das atividades desenvolvidas, observou-se que discussões inicialmente relacionadas ao floorball, aos esportes de invasão e às formas de participação no jogo passaram gradualmente a mobilizar reflexões mais amplas sobre situações de exclusão, preconceito e desigualdade. Em diferentes momentos, os estudantes estabeleceram relações entre os conteúdos trabalhados nas aulas e experiências vivenciadas em outros espaços de socialização, evidenciando um movimento de ampliação dos referenciais utilizados para interpretar a realidade.

Uma das evidências mais significativas refere-se às manifestações relacionadas às oportunidades desiguais de participação nas práticas esportivas. Conforme discutido em categorias anteriores, a intervenção procurou problematizar situações em que determinados estudantes encontravam maiores dificuldades para participar das atividades, seja em razão de questões de gênero, seja em função de habilidades previamente desenvolvidas ou de formas de organização das equipes. Nesta etapa, alguns alunos passaram a reconhecer criticamente essas situações,

identificando que nem todos os participantes desfrutavam das mesmas condições de envolvimento nas práticas esportivas.

Conforme registrado no Diário de Campo:

> Outra situação é a exclusão dos alunos menos habilidosos do time e principalmente a anulação da participação das meninas durante o jogo (Professor, Diário de Campo, Aula 07).

> Então, se eu, por exemplo, tiro um aluno, eu acho que aquele aluno é ruim de bola, eu tiro ele fora do jogo ali, eu tiro a oportunidade dele aprender (Professor, Diário de Campo, Aula 07).

Embora essas manifestações tenham sido inicialmente introduzidas pelo professor durante a mediação pedagógica, as discussões subsequentes indicam que os estudantes passaram a reconhecer que determinadas formas de organização do esporte podem produzir exclusão e limitar oportunidades de aprendizagem. Trata-se de um aspecto relevante porque desloca a análise da simples execução do jogo para a reflexão sobre as condições de participação dos sujeitos.

Sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, esse movimento assume relevância porque evidencia uma ampliação das possibilidades de leitura da prática social. Conforme argumenta Saviani (2013), a catarse não consiste apenas na apropriação de conhecimentos específicos, mas na capacidade de utilizar esses conhecimentos para interpretar a realidade de forma mais elaborada. Nesse sentido, as manifestações observadas sugerem que os estudantes passaram a perceber relações e contradições que anteriormente permaneciam pouco visíveis em suas experiências cotidianas.

As evidências também indicam que as discussões sobre inclusão e participação favoreceram a identificação de situações consideradas injustas pelos próprios estudantes. Em alguns registros, observa-se que os alunos passaram a questionar comportamentos que limitavam a participação dos colegas ou que produziam formas de exclusão durante as atividades.

Conforme registrado no Diário de Campo:

> Professor, e também tem vezes que a pessoa, tipo assim, só porque ganhou uma bola, às vezes fica assim, por exemplo, sendo machista [...] e a menina fica assim, constrangida... (Aluno B, Diário de Campo, Aula 07).

Essa manifestação merece destaque porque evidencia que o estudante já não descreve apenas um comportamento observado no jogo. Ele identifica uma relação de discriminação, reconhece seus efeitos sobre os colegas e atribui significado social

à situação vivenciada. Ainda que de forma inicial, observa-se um movimento de denúncia de uma prática considerada injusta.

Essa interpretação aproxima-se das contribuições do Coletivo de Autores (2012), ao defender que o acesso aos conhecimentos da cultura corporal deve possibilitar aos estudantes compreender as práticas corporais como fenômenos históricos e sociais, marcados por contradições e disputas que precisam ser analisadas criticamente. Sob essa perspectiva, as evidências observadas indicam que os alunos passaram a reconhecer que as formas de participação nas práticas esportivas não são naturais ou imutáveis, mas produzidas em contextos sociais específicos.

Outro conjunto de evidências relaciona-se às discussões realizadas acerca das condições materiais de acesso às práticas esportivas. As reflexões desenvolvidas durante a construção dos tacos alternativos e durante o estudo da origem do floorball favoreceram questionamentos sobre as desigualdades existentes no acesso a determinadas modalidades esportivas.

Conforme registrado no Diário de Campo:

> O que faz a gente pensar na ideia do Floorball como uma adaptação do hóquei? Ele é uma adaptação porque as pessoas que faziam hóquei, se ela não soubesse patinar, ela ficava de fora. Se ela não tivesse dinheiro para comprar o equipamento, ela ficava de fora. Se ela não tivesse gelo...(Professor, Diário de Campo, Aula 01).
> Professor, na parte que pergunta sobre o material, eu coloquei que o mais legal foi a gente não precisar gastar dinheiro com taco importado (Aluno D, Diário de Campo, Aula 10).

Esse aspecto possui relevância porque evidencia a ampliação da compreensão dos estudantes sobre os condicionantes sociais que atravessam a cultura corporal. O comentário do estudante sugere que ele passou a reconhecer que o acesso a determinadas modalidades esportivas pode ser condicionado por fatores econômicos e materiais, ultrapassando explicações centradas exclusivamente no interesse ou esforço individual.

Conforme argumenta Melo (2013), a apropriação crítica dos conhecimentos relacionados às práticas corporais exige considerar suas múltiplas determinações históricas e sociais. Nesse sentido, as manifestações observadas sugerem que os alunos passaram a reconhecer que o acesso ao esporte não depende exclusivamente da vontade individual, mas também de condições materiais concretas.

As evidências também indicam movimentos iniciais de questionamento de determinadas formas de discriminação observadas nas práticas esportivas. Em algumas situações, os estudantes passaram a identificar atitudes preconceituosas e excludentes como problemas que deveriam ser discutidos e enfrentados coletivamente.

Conforme registrado no Diário de Campo:

> Às vezes as meninas não recebem a bola porque o pessoal acha que elas não sabem jogar (Registro de discussão coletiva, Aula 07).
> Os meninos mais habilidosos conscientemente diminuíam a velocidade da bolinha plástica ao passarem para as meninas que ainda demonstravam insegurança no domínio rasteiro (Pesquisador, Diário de Campo, Aula 07).

A comparação entre essas duas evidências revela um movimento particularmente interessante. Enquanto a primeira explicita uma situação de exclusão baseada em estereótipos de gênero, a segunda indica tentativas de reorganização das relações de participação no interior da prática esportiva. Ainda que tais movimentos não eliminem as contradições presentes nas relações sociais, sugerem formas mais elaboradas de compreender e enfrentar determinadas situações de desigualdade.

As contribuições de Lavoura, Santos Júnior e Melo (2021) auxiliam na interpretação dessas evidências ao defender que a Educação Física escolar deve possibilitar aos estudantes compreender criticamente as práticas corporais enquanto produções históricas e sociais. Isso implica reconhecer que o esporte não constitui uma realidade neutra, mas um fenômeno atravessado por relações de poder, disputas culturais e diferentes formas de participação social. Sob essa perspectiva, as manifestações observadas podem ser compreendidas como indícios de ampliação das formas de leitura da realidade produzidas ao longo da intervenção.

Importa destacar que os dados analisados não autorizam afirmar a superação definitiva das formas de preconceito, exclusão ou desigualdade discutidas durante as aulas. Tampouco permitem concluir pela constituição de uma consciência crítica plenamente desenvolvida acerca dessas questões. Como professor-pesquisador iniciante, considero mais prudente afirmar que as evidências sugerem movimentos de ampliação da capacidade dos estudantes para identificar e problematizar determinadas contradições presentes nas práticas esportivas e em seus contextos sociais de referência.

Essa cautela metodológica mostra-se necessária porque a formação da consciência constitui um processo complexo, historicamente construído e que ultrapassa os limites temporais de uma intervenção pedagógica específica. Entretanto, a presença dessas manifestações sugere que os conhecimentos apropriados ao longo da unidade didática passaram a ser utilizados pelos estudantes para interpretar situações que anteriormente poderiam ser percebidas de forma mais imediata ou naturalizada.

Assim, a análise desta subcategoria indica que a intervenção pedagógica favoreceu a emergência de formas mais elaboradas de interpretação de determinadas contradições presentes na realidade social e esportiva vivenciada pelos estudantes. Ao identificarem situações de exclusão, desigualdade e injustiça e ao mobilizarem os conhecimentos trabalhados nas aulas para refletir sobre essas questões, os alunos demonstraram indícios de ampliação de sua capacidade de leitura crítica da realidade, configurando movimentos compatíveis com a noção de catarse proposta pela Pedagogia Histórico-Crítica.

6.4.4 Generalização e transferência dos conhecimentos apropriados

As evidências analisadas nesta subcategoria sugerem que parte dos conhecimentos apropriados pelos estudantes ao longo da intervenção passou a ser mobilizada para interpretar situações que extrapolavam os limites imediatos do floorball e das atividades desenvolvidas durante as aulas. Diferentemente das manifestações discutidas nas subcategorias anteriores, nas quais os conhecimentos eram utilizados principalmente para compreender situações diretamente relacionadas à prática esportiva, os dados aqui apresentados indicam movimentos de generalização e transferência para outros contextos de convivência social.

Sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, esse aspecto assume especial relevância porque a apropriação dos conhecimentos escolares não tem como finalidade restringir-se ao contexto específico em que foram aprendidos. Conforme argumenta Saviani (2013), os conhecimentos apropriados pelos estudantes devem possibilitar novas formas de compreender e interpretar a realidade, ampliando suas possibilidades de intervenção consciente na prática social. Nesse sentido, os indícios de generalização observados nesta pesquisa sugerem que determinados conhecimentos trabalhados durante a intervenção passaram a ser mobilizados para

interpretar situações mais amplas do que aquelas diretamente relacionadas ao conteúdo estudado.

As evidências revelam que alguns estudantes estabeleceram relações entre as discussões desenvolvidas nas aulas e situações vivenciadas em outros espaços de socialização, especialmente quando refletiam sobre inclusão, respeito e oportunidades de participação.

Conforme registrado no Diário de Campo:

> Então, se eu, por exemplo, tiro um aluno, eu acho que aquele aluno é ruim de bola, eu tiro ele fora do jogo ali, eu tiro a oportunidade dele aprender (Professor, Diário de Campo, Aula 07).
> Professor, e também tem vezes que a pessoa, tipo assim, só porque ganhou uma bola, às vezes fica assim, por exemplo, sendo machista [...] e a menina fica assim, constrangida... (Aluno B, Diário de Campo, Aula 07).

Embora essas discussões tenham surgido inicialmente no contexto esportivo, as reflexões produzidas pelos estudantes apontam para princípios que extrapolam o jogo em si. Questões relacionadas ao direito de participar, ao respeito às diferenças e à rejeição de práticas discriminatórias passaram a ser reconhecidas como problemas que afetam as relações humanas de forma mais ampla.

Esse movimento merece destaque porque sugere uma ampliação do alcance dos conhecimentos apropriados. Os estudantes deixaram de relacionar determinadas reflexões exclusivamente ao floorball e passaram a reconhecer sua aplicabilidade em outras experiências sociais. Ainda que de forma inicial e marcada por limites, essa capacidade de estabelecer conexões entre diferentes contextos constitui um importante indicador de generalização do conhecimento.

As contribuições de Galvão, Lavoura e Martins (2019) auxiliam na compreensão desse processo ao destacar que a apropriação dos conhecimentos escolares envolve a capacidade de utilizá-los para interpretar diferentes aspectos da realidade. Sob essa perspectiva, a generalização não representa uma simples repetição de conteúdos aprendidos, mas a utilização desses conhecimentos como instrumentos para compreender novas situações e fenômenos.

Outro conjunto de evidências refere-se à transferência dos princípios relacionados ao fair play e ao respeito mútuo para formas mais amplas de convivência social.

Conforme registrado no Diário de Campo:

> É verdade, desculpa! Foi o costume do futebol da rua, eu fui na força e esqueci. Pode marcar a falta aí, a bola é do time de vocês (Aluno C, Diário de Campo, Aula 07).

> Professor, mudou tudo. Lá no primeiro dia a gente achava que regra era só chatice de professor para estragar a brincadeira. Hoje a gente viu que sem a regra do taco baixo e sem o jogo limpo do fair play, esse campeonato ia virar uma pancadaria e ninguém ia conseguir jogar ou se divertir. A regra serve para proteger o amigo (Aluno Q, Diário de Campo, Aula 10).

Essas manifestações indicam que os estudantes passaram a compreender os princípios do fair play para além do simples cumprimento das regras do jogo. A ideia de que determinadas normas existem para proteger o outro e possibilitar formas mais respeitosas de convivência sugere um movimento de ampliação do significado inicialmente atribuído às regras esportivas.

Essa constatação aproxima-se das reflexões do Coletivo de Autores (2012), ao defender que a Educação Física escolar deve possibilitar aos estudantes uma compreensão ampliada das práticas corporais enquanto produções culturais inseridas na totalidade das relações sociais. Nessa direção, a apropriação dos conhecimentos da cultura corporal não se encerra na prática esportiva em si, mas pode contribuir para novas formas de compreender as relações humanas produzidas em diferentes contextos sociais.

As evidências também sugerem movimentos de generalização relacionados à compreensão da importância do trabalho coletivo.

Conforme registrado no Diário de Campo:

> Cara, o professor avisou! Você não toca para ninguém, quer resolver tudo sozinho com o taco. Eu estava livre bem aqui do lado pedindo a bola e você não passou! (Aluno C, Diário de Campo, Aula 06)
> Boa! Agora valeu, sô! Três passes certinhos, todo mundo tocou na bola! (Aluno P, Diário de Campo, Aula 06).

Embora tais manifestações estejam diretamente relacionadas às situações de jogo, elas revelam a valorização crescente da cooperação e da ação coletiva como formas mais eficazes de organização das atividades. A crítica ao individualismo e a valorização da participação compartilhada sugerem a incorporação de princípios que podem ser mobilizados em diferentes experiências sociais.

As contribuições de Melo (2013) auxiliam na interpretação dessas evidências ao destacar que a apropriação dos conhecimentos da cultura corporal envolve múltiplas dimensões, incluindo aspectos conceituais, históricos, sociais e axiológicos. Sob essa perspectiva, a generalização observada não se restringe à transferência de comportamentos, mas envolve a utilização de referenciais construídos durante a intervenção para compreender diferentes situações da realidade social.

Outro aspecto relevante refere-se à ampliação da compreensão dos estudantes acerca das desigualdades de acesso às práticas corporais.

Conforme registrado no Diário de Campo:

> O que faz a gente pensar na ideia do Floorball como uma adaptação do hóquei? Ele é uma adaptação porque as pessoas que faziam hóquei, se ela não soubesse patinar, ela ficava de fora. Se ela não tivesse dinheiro para comprar o equipamento, ela ficava de fora. Se ela não tivesse gelo... (Professor, Diário de Campo, Aula 01).
> Professor, na parte que pergunta sobre o material, eu coloquei que o mais legal foi a gente não precisar gastar dinheiro com taco importado (Aluno D, Diário de Campo, Aula 10).

Ao reconhecer que determinadas práticas esportivas podem ser limitadas por fatores econômicos e materiais, os estudantes começam a ampliar sua compreensão acerca das condições concretas que influenciam a participação social. Ainda que essa percepção se manifeste de forma inicial, ela sugere um movimento de generalização que ultrapassa o domínio estritamente esportivo.

Sob a perspectiva da Teoria da Atividade, esse movimento pode ser compreendido como resultado da apropriação de significações produzidas no interior das atividades desenvolvidas coletivamente. Conforme argumenta Leontiev (1978), os conhecimentos apropriados pelos sujeitos não permanecem restritos às condições imediatas em que foram produzidos, podendo ser mobilizados em novas situações e contextos. Nesse sentido, as manifestações observadas sugerem que determinados conhecimentos construídos durante a intervenção passaram a integrar os referenciais utilizados pelos estudantes para interpretar diferentes experiências sociais.

Importa destacar que os dados analisados não autorizam afirmar que todos os estudantes apresentaram movimentos de generalização semelhantes, tampouco permitem concluir que esses processos tenham se consolidado de forma permanente. Em diversos momentos, observou-se a coexistência de manifestações mais elaboradas com interpretações ainda marcadas por compreensões imediatas e contraditórias. Tal característica é compatível com a natureza complexa dos processos educativos e com os limites temporais da intervenção realizada.

Como professor-pesquisador iniciante, considero que as evidências permitem identificar indícios de transferência e generalização de determinados conhecimentos apropriados durante a unidade didática, mas não sustentam afirmações mais amplas acerca de transformações definitivas nas formas de pensar dos estudantes. O que os dados sugerem é que alguns referenciais construídos durante a intervenção passaram

a ser mobilizados em contextos distintos daqueles em que foram originalmente aprendidos, indicando movimentos compatíveis com a noção de catarse proposta pela Pedagogia Histórico-Crítica.

Assim, a análise desta subcategoria indica que a intervenção pedagógica favoreceu não apenas a apropriação de conhecimentos relacionados ao floorball e aos esportes de invasão, mas também a utilização desses conhecimentos como instrumentos para interpretar situações mais amplas da realidade social. Ao estabelecerem relações entre os conteúdos trabalhados nas aulas e experiências vivenciadas em outros contextos, os estudantes demonstraram indícios de generalização e transferência do conhecimento, evidenciando movimentos de síntese que ultrapassam os limites imediatos da prática esportiva e se aproximam da compreensão de catarse defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica.

6.5 Categoria 5 – Mobilização dos conhecimentos apropriados e autogestão

A quinta categoria analítica, denominada Prática Social Ponto de Chegada: mobilização dos conhecimentos apropriados e autogestão, reúne evidências produzidas durante o festival pedagógico de floorball realizado ao término da intervenção didática. Fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, esta categoria busca analisar como os conhecimentos apropriados ao longo do processo pedagógico passaram a ser mobilizados pelos estudantes em situações concretas de participação, organização e condução da prática esportiva.

É importante destacar que o festival não constituiu uma competição escolar formal nem um evento de grande porte. Tratou-se de uma atividade pedagógica desenvolvida em apenas dois dias letivos (quatro aulas), envolvendo exclusivamente os estudantes do 5º Ano B. Organizados em equipes compostas por quatro jogadores e um reserva, os alunos participaram de um torneio interno em sistema de rodízio, no qual todas as equipes se enfrentaram. Nesse contexto, o festival constituiu-se como um espaço privilegiado para observar como os conhecimentos construídos e apropriados ao longo da intervenção passaram a ser mobilizados pelos estudantes em situações concretas de organização, participação e condução da prática esportiva. Dessa forma, o evento possibilitou identificar manifestações observadas em uma situação pedagógica específica, interpretadas à luz dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e das condições concretas em que a intervenção foi desenvolvida.

Nessa perspectiva, a Prática Social Ponto de Chegada é compreendida não como comprovação conclusiva dos efeitos da intervenção, mas como um momento privilegiado para observar como os conhecimentos técnicos, táticos, normativos, axiológicos e organizacionais apropriados ao longo da unidade didática passaram a ser mobilizados pelos estudantes em situações concretas da prática esportiva. Assim, a análise concentra-se menos na verificação de resultados finais e mais na identificação de indícios de utilização consciente desses conhecimentos na organização, regulação e participação nas atividades desenvolvidas.

Mais do que avaliar desempenhos competitivos ou resultados esportivos, esta categoria busca analisar indícios de autogestão, responsabilidade coletiva, cooperação, protagonismo discente e mobilização dos conhecimentos apropriados ao longo do processo educativo. Trata-se, portanto, de compreender em que medida os estudantes passaram a assumir responsabilidades anteriormente concentradas na figura do professor, colocando em ação conhecimentos construídos durante a intervenção pedagógica.

A análise das evidências permitiu organizar esta categoria em quatro subcategorias: Autogestão e cogestão democrática, Arbitragem discente e respeito à autoridade dos pares, Valores axiológicos em ação e Autonomia técnica e tática. Em conjunto, essas subcategorias permitem compreender como os estudantes mobilizaram conhecimentos e formas de participação construídas ao longo da unidade didática, evidenciando indícios de maior envolvimento, responsabilidade compartilhada e participação ativa na condução das atividades esportivas.

6.5.1 Autogestão e cogestão democrática

As evidências produzidas durante o festival pedagógico de floorball sugerem que os estudantes passaram a mobilizar parte dos conhecimentos apropriados ao longo da intervenção em situações que exigiam organização coletiva, tomada de decisões e compartilhamento de responsabilidades. Embora o evento tenha ocorrido em um contexto específico e de curta duração, os registros analisados indicam manifestações compatíveis com processos de autogestão e cogestão democrática, na medida em que os alunos assumiram funções anteriormente concentradas na figura do professor e participaram ativamente da condução das atividades.

Conforme registrado no Diário de Campo:

> Bom dia, 5º ano B! Chegamos ao nosso festival de floorball. Como nós discutimos ao longo do projeto, este torneio não será mandado por mim, mas sim gerido por vocês (Professor, Diário de Campo, Aula 08).
> Visando materializar a Prática Social Ponto de Chegada em consonância com a PHC, a dinâmica rompeu com a centralidade do professor. Os alunos assumiram a cogestão da atividade, dividindo-se de maneira voluntária nas funções sociais de atletas, árbitros principais, fiscais de linha e anotadores de mesa (Pesquisador, Diário de Campo, Aula 08).

Os registros evidenciam que o festival foi organizado de modo a deslocar parte das responsabilidades tradicionalmente concentradas na figura do professor para os próprios estudantes. O aspecto central não reside simplesmente na diminuição da intervenção docente, mas na apropriação das responsabilidades organizativas pelos alunos, permitindo que os conhecimentos construídos ao longo da unidade didática passassem a orientar a condução concreta das atividades.

Ao longo do festival, observou-se que diversas tarefas relacionadas à organização dos jogos passaram a ser realizadas pelos próprios estudantes. A formação das equipes, a preparação dos espaços de jogo, a organização dos materiais e o acompanhamento das partidas constituíram situações nas quais os alunos precisaram mobilizar conhecimentos construídos durante a unidade didática para garantir o funcionamento das atividades. Essas ações exigiram não apenas domínio técnico do conteúdo, mas também capacidade de cooperação, diálogo e responsabilidade compartilhada.

Conforme registrado no Diário de Campo:

> Professor, a gente precisa de juiz para ficar em cima das regras do taco alto e marcar o tempo, senão vira bagunça e o jogo não rende! (Aluno A, Diário de Campo, Aula 08).
> E precisa de alguém na mesa anotando os gols e os pontos na tabela, para ninguém se perder na contagem dos jogos (Aluno R, Diário de Campo, Aula 08).
> Eu e a Aluna D vamos ser os juízes do primeiro jogo, professor. A gente vai apitar e cuidar para ninguém usar o corpo ou levantar o taco acima da cintura (Aluno M, Diário de Campo, Aula 08).
> E eu fico na mesa controlando os cinco minutos de jogo no cronômetro
> (Aluno L, Diário de Campo, Aula "Demonstrando um amadurecimento marcante em relação ao início de outubro, os alunos organizaram-se voluntariamente (Pesquisador, Diário de Campo, Aula 08).

As falas dos estudantes revelam que a distribuição das funções não ocorreu de forma mecânica ou imposta. Os próprios alunos identificaram as necessidades organizacionais do torneio, compreenderam a importância de cada função e se disponibilizaram voluntariamente para exercê-las. Tal aspecto sugere a apropriação dos diferentes papéis sociais constitutivos da prática esportiva, evidenciando uma

compreensão ampliada do esporte como prática social que envolve múltiplas responsabilidades coletivas.

Diferentemente das etapas iniciais da intervenção, nas quais os estudantes dependiam constantemente das orientações do professor para compreender regras, organizar equipes ou resolver situações de conflito, o festival revelou momentos em que parte dessas responsabilidades passou a ser assumida pelos próprios participantes. As evidências sugerem que os estudantes começaram a demonstrar maior iniciativa na resolução de problemas cotidianos relacionados à organização das partidas, reduzindo a necessidade de intervenções constantes por parte do professor-pesquisador.

Conforme registrado no Diário de Campo:

> A separação da Aula 08 restabeleceu o teto de 50 minutos e documentou com fidelidade a Fase I da Prática Social Ponto de Chegada. O foco centrou-se na quebra da dependência do aluno em relação à figura centralizadora do professor (autogestão) (Pesquisador, Diário de Campo, Aula 08).

Sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, esse movimento pode ser compreendido como um desdobramento da apropriação dos conhecimentos trabalhados ao longo da intervenção. Conforme argumenta Saviani (2013), a educação escolar deve possibilitar que os conhecimentos apropriados pelos estudantes se convertam em instrumentos capazes de orientar suas ações diante das situações concretas da prática social. Nesse sentido, a participação ativa dos alunos na organização do festival sugere que determinados conhecimentos deixaram de ocupar apenas o plano discursivo e passaram a orientar efetivamente suas formas de atuação.

As evidências também indicam que as decisões relacionadas ao desenvolvimento das atividades foram frequentemente construídas de maneira coletiva. Em diferentes momentos, observou-se que os estudantes discutiam formas de organização, negociavam encaminhamentos e buscavam consensos para solucionar situações surgidas durante os jogos. Ainda que tais processos não estivessem livres de divergências ou conflitos, eles revelam experiências de participação que ultrapassavam a simples execução das tarefas propostas pelo professor.

Essa característica aproxima-se das reflexões do Coletivo de Autores (2012), ao defender que a Educação Física escolar deve criar condições para que os estudantes compreendam criticamente as práticas corporais e participem ativamente

de sua organização. Sob essa perspectiva, o envolvimento dos alunos na condução do festival não constitui apenas uma estratégia organizacional, mas uma oportunidade de ampliar sua participação nos processos relacionados à prática esportiva.

Outro aspecto relevante refere-se ao compartilhamento das responsabilidades entre os integrantes das equipes. As evidências mostram que diferentes estudantes assumiram funções relacionadas à organização dos jogos, ao cuidado com os materiais, à orientação dos colegas e ao acompanhamento das atividades. Tal movimento sugere que a condução do festival não ficou restrita a poucos participantes, mas envolveu formas de colaboração que favoreceram a participação coletiva no desenvolvimento do evento.

As contribuições de Leontiev (1978) auxiliam na interpretação dessas evidências ao destacar que a atividade humana possui caráter essencialmente social. Os sujeitos desenvolvem-se por meio da participação em atividades coletivas orientadas por objetivos comuns. Nesse sentido, a organização do festival constituiu uma atividade socialmente compartilhada, na qual os estudantes precisaram coordenar ações individuais em função de objetivos coletivos relacionados ao funcionamento das partidas e ao desenvolvimento das atividades.

As evidências também sugerem que os estudantes passaram a demonstrar maior compreensão acerca das responsabilidades envolvidas na organização de uma prática esportiva. Aspectos anteriormente percebidos apenas do ponto de vista dos participantes passaram a ser compreendidos também sob a perspectiva daqueles que organizam e conduzem as atividades. Tal movimento indica uma ampliação das formas de compreensão dos alunos sobre a própria dinâmica das práticas esportivas.

Conforme registrado no Diário de Campo:

> O professor atuou estritamente como um observador periférico, intervindo apenas para referendar a postura firme e pedagógica das autoridades estudantis da partida (Pesquisador, Diário de Campo, Aula 08).

Esse episódio possui especial relevância analítica porque evidencia uma mudança qualitativa na relação pedagógica construída ao longo da intervenção. Se, nas categorias iniciais, a organização das atividades dependia fortemente da mediação docente, neste momento observa-se uma transferência progressiva da condução da prática esportiva para os próprios estudantes. Mais do que um simples afastamento do professor, o que os dados sugerem é a manifestação da capacidade coletiva de autogestão construída ao longo do processo pedagógico.

Conforme argumentam Galvão, Lavoura e Martins (2019), a apropriação dos conhecimentos escolares não se expressa apenas na capacidade de reproduzir conteúdos aprendidos, mas também na possibilidade de utilizá-los para orientar ações em situações concretas. Sob essa perspectiva, a participação dos estudantes na organização do festival pode ser interpretada como um indício de mobilização dos conhecimentos apropriados ao longo da intervenção.

Importa destacar que os dados analisados não permitem afirmar a consolidação definitiva de processos autônomos de organização coletiva. Como professor-pesquisador iniciante, reconheço que as evidências foram produzidas em um contexto pedagógico específico, cuidadosamente planejado e acompanhado pelo próprio pesquisador. Assim, as manifestações observadas devem ser compreendidas como indícios de autogestão e cogestão democrática produzidos no interior dessa experiência educativa, e não como características permanentemente incorporadas pelos estudantes.

Ainda assim, os registros sugerem que o festival constituiu um espaço privilegiado para observar como os conhecimentos apropriados ao longo da intervenção passaram a ser mobilizados em situações concretas de organização da prática esportiva. Ao assumirem responsabilidades relacionadas ao funcionamento das atividades, dialogarem sobre encaminhamentos coletivos e participarem da condução dos jogos, os estudantes demonstraram indícios de participação ativa e responsabilidade compartilhada, compatíveis com os objetivos formativos perseguidos pela intervenção pedagógica.

Assim, a análise desta subcategoria indica que a organização do festival possibilitou a observação de manifestações relacionadas à autogestão e à cogestão democrática, evidenciando a mobilização de conhecimentos técnicos, normativos, organizacionais e relacionais construídos ao longo da unidade didática. Tais evidências sugerem que os estudantes passaram a assumir papel mais ativo na condução das atividades esportivas, constituindo um importante indicador da mobilização dos conhecimentos apropriados na Prática Social Ponto de Chegada.

6.5.2 Arbitragem discente e respeito à autoridade dos pares

As evidências produzidas durante o festival pedagógico de floorball indicam que os estudantes passaram a mobilizar conhecimentos normativos, organizacionais e axiológicos na condução das atividades, especialmente por meio da arbitragem

realizada pelos próprios alunos. Ao assumirem funções tradicionalmente desempenhadas pelo professor, os estudantes foram colocados diante da necessidade de interpretar regras, tomar decisões, resolver situações de dúvida e conduzir o desenvolvimento das partidas, mobilizando conhecimentos apropriados ao longo da intervenção pedagógica.

Durante o festival, observou-se que diferentes estudantes assumiram a função de árbitros em momentos distintos das atividades. Essa organização possibilitou que os próprios participantes fossem responsáveis pela aplicação das regras, pelo acompanhamento das partidas e pela mediação de situações surgidas durante os jogos. As evidências sugerem que essa experiência exigiu dos estudantes não apenas o conhecimento das normas da modalidade, mas também a capacidade de interpretar situações concretas e tomar decisões diante de circunstâncias nem sempre previstas de forma explícita.

Conforme registrado no Diário de Campo:

> O ponto alto foi o respeito absoluto dos meninos mais competitivos em relação à arbitragem exercida pelas meninas (Diário de Campo, Aula 08).
> Sob a luz da PHC, colocar as meninas na função de árbitras centrais de um torneio misto cumprindo regras de segurança gerou um impacto político-pedagógico emancipatório: os meninos, culturalmente habituados ao monopólio da agressividade e do espaço na quadra, curvaram-se voluntariamente à normatividade ética imposta pelas colegas
> (Diário de Campo, Aula 08).

Esses registros merecem destaque porque evidenciam um fenômeno que ultrapassa a simples organização funcional do torneio. Mais do que desempenhar a função de árbitras, as estudantes tiveram sua autoridade reconhecida pelos colegas, inclusive pelos meninos que, ao longo da intervenção, frequentemente assumiam posições de maior protagonismo durante as práticas esportivas. Tal aspecto sugere o reconhecimento da legitimidade da autoridade exercida pelos pares independentemente do gênero, constituindo um importante indicativo de superação de estereótipos tradicionalmente associados às funções de liderança esportiva.

Diferentemente das etapas iniciais da intervenção, quando os estudantes frequentemente recorriam ao professor para esclarecer dúvidas relacionadas às regras ou resolver divergências surgidas durante as atividades, o festival revelou situações em que essas responsabilidades passaram a ser assumidas pelos próprios alunos. Tal movimento sugere que os conhecimentos normativos apropriados ao

longo da unidade didática passaram a ser mobilizados em contextos concretos de regulação da prática esportiva.

Conforme registrado no Diário de Campo:

> Parou! Falta do time colete azul. Aluno F, você ergueu o taco no alto (high stick). É perigoso. Tiro livre indireto para o time amarelo (Aluno C – Árbitro, Diário de Campo, Aula 08)
> Não importa se foi sem querer, a regra que a gente combinou é para proteger o rosto do colega. Abaixa o taco (Aluno N – Segundo Árbitro, Diário de Campo, Aula 08).

Os episódios apresentados revelam que os estudantes passaram a utilizar os conhecimentos normativos apropriados ao longo das aulas para interpretar e regular situações concretas do jogo. Mais do que reproduzir mecanicamente uma regra, os árbitros discentes demonstraram compreender sua finalidade, associando a norma de segurança à proteção da integridade física dos participantes. Nesse sentido, a arbitragem discente evidencia não apenas o conhecimento formal das regras, mas a apropriação de seus significados pedagógicos e sociais.

Sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, esse aspecto assume relevância porque evidencia a utilização dos conhecimentos apropriados para orientar ações em situações reais da prática social. Conforme argumenta Saviani (2013), os conteúdos escolares não devem permanecer restritos ao plano da aprendizagem formal, mas converter-se em instrumentos capazes de orientar a atuação consciente dos sujeitos diante da realidade. Nesse sentido, a arbitragem discente constituiu uma oportunidade para que os estudantes utilizassem conhecimentos anteriormente apropriados em uma situação concreta de organização esportiva.

Outro aspecto relevante refere-se ao reconhecimento da autoridade dos pares durante a condução das partidas. As evidências indicam que, na maioria das situações observadas, os estudantes aceitaram as decisões tomadas pelos colegas responsáveis pela arbitragem, mesmo quando essas decisões envolviam marcações desfavoráveis às suas equipes. Ainda que tenham ocorrido momentos de questionamento e divergência, observou-se um esforço coletivo para respeitar os encaminhamentos realizados pelos árbitros e garantir a continuidade das atividades.

Conforme registrado no Diário de Campo:

> Tá bom, tem razão. Vou recuar para a barreira. Segue o jogo (Aluno F, Diário de Campo, Aula 08).

A fala do estudante possui especial relevância analítica porque evidencia o reconhecimento da legitimidade da decisão tomada por outro aluno investido da

função arbitral. O aspecto central não reside apenas na aceitação da marcação, mas no reconhecimento de que a autoridade reguladora exercida pelo colega possuía validade e deveria ser respeitada. Tal movimento sugere a consolidação de relações de confiança e corresponsabilidade na condução da prática esportiva.

Essa característica merece destaque porque indica uma ampliação da compreensão dos estudantes acerca das funções desempenhadas pelas regras e pelas instâncias responsáveis por sua aplicação. Mais do que obedecer a determinações impostas pelo professor, os alunos passaram a reconhecer que a organização do jogo depende da existência de critérios compartilhados e de sujeitos responsáveis por sua mediação.

As contribuições do Coletivo de Autores (2012) auxiliam na interpretação dessas evidências ao destacar que a Educação Física escolar deve possibilitar a compreensão crítica dos elementos que constituem as práticas corporais. Nessa perspectiva, a arbitragem não se reduz a uma função burocrática ou disciplinar, mas constitui um componente integrante da organização social do esporte. Ao assumirem essa função, os estudantes passaram a compreender aspectos da modalidade que normalmente permanecem invisíveis quando ocupam apenas a posição de jogadores.

As evidências também sugerem que o exercício da arbitragem favoreceu processos de reflexão sobre justiça, imparcialidade e responsabilidade. Em diferentes momentos, os estudantes precisaram justificar decisões, explicar interpretações das regras e dialogar com os colegas sobre situações ocorridas durante as partidas. Essas experiências exigiram a mobilização de conhecimentos que ultrapassavam o domínio técnico da modalidade, envolvendo também aspectos relacionados à argumentação, ao diálogo e à responsabilidade coletiva.

Sob a perspectiva da Teoria da Atividade, esse movimento pode ser compreendido como resultado da participação dos estudantes em novas formas de atividade socialmente organizadas. Conforme argumenta Leontiev (1978), a apropriação dos conhecimentos humanos ocorre por meio da participação ativa em práticas sociais concretas. Nesse sentido, ao assumirem a arbitragem, os estudantes passaram a ocupar uma posição distinta daquela tradicionalmente vivenciada durante as aulas, ampliando suas possibilidades de compreensão acerca da organização das práticas esportivas.

As contribuições de Galvão, Lavoura e Martins (2019) também auxiliam na interpretação dessas evidências ao defender que a apropriação dos conhecimentos escolares deve possibilitar formas mais autônomas de participação dos estudantes nas atividades humanas. A arbitragem discente observada durante o festival sugere justamente um movimento nessa direção, na medida em que os alunos passaram a assumir responsabilidades relacionadas à condução e à regulação das atividades esportivas.

Importa destacar que os dados analisados não permitem afirmar que os estudantes desenvolveram domínio completo das funções de arbitragem ou que passaram a exercer essas responsabilidades sem dificuldades. Em diversos momentos, observou-se a necessidade de esclarecimentos, intervenções pontuais do professor e retomadas relacionadas à interpretação das regras. Entretanto, tais situações não diminuem a relevância dos avanços identificados. Pelo contrário, evidenciam a complexidade das tarefas assumidas pelos estudantes e os desafios envolvidos na mobilização dos conhecimentos apropriados ao longo da intervenção.

Como professor-pesquisador iniciante, considero que as evidências permitem identificar indícios de ampliação da participação discente nos processos de regulação e organização das atividades esportivas, mas não autorizam afirmar a consolidação definitiva de práticas autônomas de arbitragem. O que os dados sugerem é que os estudantes passaram a mobilizar conhecimentos normativos, organizacionais e axiológicos para conduzir situações concretas de jogo, assumindo responsabilidades anteriormente concentradas na figura do professor.

Assim, a análise desta subcategoria indica que a arbitragem discente constituiu um importante espaço de mobilização dos conhecimentos apropriados durante a intervenção pedagógica. Ao interpretar regras, tomar decisões, justificar encaminhamentos e reconhecer a autoridade dos pares, os estudantes demonstraram indícios de participação mais ativa na organização da prática esportiva, evidenciando formas de responsabilidade compartilhada compatíveis com os objetivos formativos da unidade didática.

6.5.3 Valores axiológicos em ação

As evidências produzidas durante o festival pedagógico de floorball indicam que os estudantes passaram a mobilizar conhecimentos relacionados às dimensões axiológicas trabalhadas ao longo da intervenção em situações concretas da prática

esportiva. Diferentemente das categorias anteriores, nas quais esses conhecimentos apareciam predominantemente como objeto de problematização, reflexão ou síntese conceitual, o contexto do festival possibilitou observar como determinados princípios relacionados à cooperação, participação, respeito às regras e responsabilidade coletiva passaram a orientar as ações dos estudantes durante o desenvolvimento das atividades.

Ao longo das partidas, observou-se que diversas situações exigiram dos estudantes a mobilização de conhecimentos que ultrapassavam os aspectos técnicos e táticos da modalidade. Questões relacionadas à resolução de conflitos, ao respeito às decisões dos colegas responsáveis pela arbitragem, à participação dos integrantes das equipes e à condução coletiva das atividades constituíram momentos em que os conhecimentos axiológicos trabalhados durante a unidade didática foram colocados em prática.

Um dos aspectos mais evidentes refere-se ao respeito demonstrado pelos estudantes em relação às decisões tomadas pelos colegas que desempenhavam a função de árbitros. Conforme discutido na subcategoria anterior, embora tenham ocorrido momentos de questionamento e divergência, observou-se que a maioria dos participantes reconheceu a legitimidade das decisões tomadas pelos pares, contribuindo para a continuidade das partidas e para a organização do festival. Tal movimento sugere a mobilização de conhecimentos relacionados à responsabilidade compartilhada e ao reconhecimento das funções assumidas pelos diferentes participantes do evento.

Sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, esse aspecto assume relevância porque evidencia a utilização de conhecimentos apropriados ao longo do processo educativo em situações concretas da prática social. Conforme argumenta Saviani (2013), os conteúdos escolares devem constituir instrumentos capazes de orientar a atuação dos sujeitos diante da realidade. Nesse sentido, as manifestações observadas durante o festival sugerem que determinados conhecimentos relacionados à convivência, ao respeito mútuo e à participação coletiva passaram a orientar as ações dos estudantes para além dos momentos formais de discussão realizados durante as aulas.

Outro conjunto significativo de evidências refere-se às situações em que os estudantes demonstraram preocupação com a participação dos colegas nas

atividades. Em diferentes momentos, observou-se que alguns participantes incentivavam a circulação da bola, estimulavam a participação dos demais integrantes das equipes e buscavam formas de ampliar o envolvimento coletivo durante os jogos. Tais manifestações sugerem a mobilização de conhecimentos relacionados à cooperação e à valorização da participação coletiva, temas amplamente discutidos ao longo da intervenção pedagógica.

Conforme registrado no Diário de Campo:

> Professor, o time amarelo ganhou essa, mas o time verde ganhou o prêmio de Fair Play porque passou o jogo inteiro sem cometer nenhuma falta de taco alto! É o que vale mais pontos na nossa planilha (Aluno D, Diário de Campo, Aula 09).
> .

Essa manifestação possui especial relevância analítica porque evidencia uma reconfiguração dos critérios de valorização esportiva construídos pelos estudantes. O aspecto central não reside na conquista do resultado competitivo, mas na valorização consciente das atitudes éticas demonstradas durante a partida. Ao reconhecer que o prêmio de Fair Play possuía maior importância do que a própria vitória, o estudante revela indícios de internalização dos valores trabalhados ao longo da intervenção, especialmente aqueles relacionados ao respeito às regras, à segurança dos colegas e à convivência ética durante o jogo.

Essa interpretação aproxima-se das reflexões do Coletivo de Autores (2012), ao defender que a Educação Física escolar deve possibilitar a apropriação crítica dos conhecimentos da cultura corporal, incluindo as formas de relação social produzidas em seu interior. Sob essa perspectiva, as evidências observadas sugerem que os estudantes passaram a reconhecer que a prática esportiva envolve não apenas desempenho individual ou resultados competitivos, mas também formas éticas e coletivas de participação.

As evidências também indicam que os estudantes demonstraram maior capacidade para lidar com situações de conflito surgidas durante as partidas. Em comparação com momentos observados no início da intervenção, verificou-se uma tendência maior ao diálogo, à negociação e à busca de soluções coletivas para situações de desacordo relacionadas às regras ou ao desenvolvimento dos jogos. Ainda que tais situações não estivessem livres de tensões e contradições, elas sugerem avanços na mobilização de conhecimentos relacionados à convivência e à resolução compartilhada de problemas.

As contribuições de Leontiev (1978) auxiliam na interpretação dessas evidências ao destacar que os conhecimentos apropriados pelos sujeitos se manifestam nas atividades concretas das quais participam. Sob essa perspectiva, o festival constituiu uma atividade socialmente organizada que exigiu dos estudantes a mobilização simultânea de conhecimentos técnicos, normativos e relacionais para garantir o desenvolvimento das partidas e o funcionamento do evento.

Outro aspecto relevante refere-se às manifestações relacionadas ao fair play observadas durante o festival. Em diferentes momentos, os estudantes demonstraram preocupação com o cumprimento das regras, reconheceram situações de infração e aceitaram decisões que nem sempre favoreciam suas equipes. Tais comportamentos sugerem que os conhecimentos discutidos ao longo da intervenção passaram a ser utilizados como referenciais para orientar a participação nas atividades esportivas.

Conforme registrado no Diário de Campo:

> Após o encerramento do torneio, os materiais (tacos, coletes e balizas) foram recolhidos e organizados cooperativamente pelos alunos (Pesquisador, Diário de Campo, Aula 09).

Embora aparentemente simples, esse episódio revela uma dimensão importante da mobilização dos conhecimentos axiológicos apropriados durante a intervenção. A organização coletiva dos materiais não decorreu de uma exigência imediata do professor, mas da assunção compartilhada de responsabilidades relacionadas ao funcionamento da atividade. Trata-se de uma manifestação concreta dos princípios de cooperação, corresponsabilidade e cuidado com os recursos coletivos discutidos ao longo da unidade didática.

As contribuições de Melo (2013) permitem compreender essas evidências ao destacar que os conhecimentos da cultura corporal envolvem múltiplas dimensões, incluindo aspectos axiológicos relacionados às formas de participação humana nas práticas corporais. Nesse sentido, os comportamentos observados durante o festival podem ser interpretados como manifestações da mobilização desses conhecimentos em situações concretas da prática esportiva.

Importa destacar que os dados analisados não permitem afirmar a consolidação definitiva de valores ou a transformação permanente das formas de agir dos estudantes. Como professor-pesquisador iniciante, reconheço que as evidências foram produzidas em um contexto pedagógico específico e cuidadosamente organizado. Assim, as manifestações observadas devem ser compreendidas como

indícios de mobilização dos conhecimentos axiológicos apropriados ao longo da intervenção, e não como prova de sua incorporação definitiva pelos participantes.

Ainda assim, o festival constituiu um espaço privilegiado para observar como conhecimentos relacionados à cooperação, participação coletiva, respeito às regras, diálogo e responsabilidade compartilhada passaram a orientar as ações dos estudantes em situações concretas da prática esportiva. Ao mobilizarem esses referenciais durante a organização e realização das partidas, os alunos demonstraram formas de participação compatíveis com os objetivos formativos perseguidos ao longo da unidade didática.

Assim, a análise desta subcategoria sugere que o festival pedagógico possibilitou a observação de manifestações relacionadas à mobilização dos conhecimentos axiológicos apropriados durante a intervenção. Ao colocarem em prática princípios discutidos e problematizados ao longo das aulas, os estudantes evidenciaram formas de participação que ultrapassaram a dimensão exclusivamente técnica do esporte, indicando a articulação entre conhecimentos, relações sociais e ações concretas no contexto da Prática Social Ponto de Chegada.

6.5.4 Autonomia técnica e tática

As evidências produzidas durante o festival pedagógico de floorball indicam que os estudantes passaram a mobilizar conhecimentos técnicos e táticos apropriados ao longo da intervenção em situações concretas de jogo, demonstrando menor dependência das orientações imediatas do professor para a realização das atividades. Embora os dados não permitam afirmar a consolidação definitiva da autonomia dos participantes, os registros analisados sugerem manifestações compatíveis com processos de utilização mais independente dos conhecimentos construídos durante a unidade didática.

Ao longo das partidas, observou-se que os estudantes passaram a organizar suas ações com base em conhecimentos técnicos e táticos anteriormente trabalhados nas aulas, recorrendo com menor frequência às intervenções diretas do professor para resolver situações relacionadas ao desenvolvimento do jogo. Aspectos como posicionamento em quadra, circulação da bola, ocupação dos espaços, realização de passes e organização defensiva passaram a ser conduzidos predominantemente pelos próprios participantes, indicando a mobilização dos conhecimentos apropriados durante a intervenção.

Conforme registrado no Diário de Campo:

> A equipe vermelha conseguiu completar quatro sequências consecutivas de três passes obrigatórios antes de finalizar ao gol, sem qualquer intervenção do professor (Diário de Campo, Aula 09).
> Observou-se que os estudantes já conduziam a bolinha mantendo o taco rente ao solo, realizavam passes rasteiros com precisão e buscavam linhas de passe antes de avançar individualmente (Diário de Campo, Aula 09).

Esses registros sugerem que os fundamentos técnicos trabalhados durante a unidade didática passaram a ser mobilizados de maneira relativamente estável nas situações reais de jogo. Aspectos que, nas primeiras aulas, exigiam constantes correções e intervenções pedagógicas passaram a ser executados pelos estudantes de forma mais autônoma, indicando um processo de apropriação dos conhecimentos técnicos relacionados à modalidade.

Diferentemente dos momentos iniciais da pesquisa, nos quais os estudantes demonstravam dificuldades para compreender a lógica dos esportes de invasão e dependiam constantemente das orientações do professor para interpretar as situações de jogo, o festival revelou um cenário em que os alunos passaram a tomar decisões de forma mais autônoma diante dos desafios apresentados pelas partidas. As evidências sugerem que os conhecimentos construídos ao longo da unidade didática passaram a funcionar como referenciais para orientar suas ações durante a prática esportiva.

Sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, esse movimento possui especial relevância porque evidencia a utilização dos conhecimentos apropriados em situações concretas da prática social. Conforme argumenta Saviani (2013), a aprendizagem escolar não se encerra na aquisição de conteúdos, mas busca possibilitar que os sujeitos utilizem os conhecimentos construídos para compreender e atuar de forma mais consciente diante da realidade. Nesse sentido, as manifestações observadas durante o festival sugerem que os conhecimentos técnicos e táticos deixaram de ocupar apenas o plano da aprendizagem formal e passaram a orientar efetivamente as ações dos estudantes.

As evidências também indicam que os alunos passaram a demonstrar maior capacidade de análise das situações de jogo. Em diferentes momentos, observou-se que os estudantes ajustavam seus posicionamentos, reorganizavam estratégias ofensivas e defensivas e buscavam alternativas para superar dificuldades encontradas durante as partidas sem a necessidade de orientações imediatas do professor. Tais manifestações sugerem que os conhecimentos relacionados à lógica

dos esportes de invasão passaram a ser mobilizados de maneira mais integrada durante a prática esportiva.

Conforme falas dos alunos durante o jogo registrado no Diário de Campo:

> Abre na lateral! Se ficar todo mundo junto fica mais fácil para eles roubarem a bola!
> Volta para defender!
> Tem dois jogadores livres lá atrás. Toca rápido! Faz os três passes antes de chutar! (Alunos P, F e D, Diário de Campo, Aula 09).

Essas manifestações possuem especial relevância porque evidenciam que os estudantes passaram a utilizar conceitos e princípios táticos anteriormente trabalhados durante as aulas para interpretar e reorganizar as ações coletivas das equipes. Mais do que executar movimentos técnicos, os alunos passaram a analisar situações de jogo, antecipar problemas e propor soluções compatíveis com os objetivos da partida.

Esse aspecto merece destaque porque evidencia uma diferença importante em relação às etapas anteriores da intervenção. Enquanto na Instrumentalização os estudantes apropriavam-se progressivamente dos fundamentos técnicos, das regras e dos princípios táticos da modalidade, no contexto do festival esses conhecimentos passaram a ser utilizados de forma articulada para responder às demandas concretas surgidas durante o jogo.

As contribuições do Coletivo de Autores (2012) auxiliam na interpretação dessas evidências ao defender que a apropriação dos conhecimentos da cultura corporal deve possibilitar aos estudantes compreender e atuar nas práticas corporais para além da simples reprodução de movimentos. Sob essa perspectiva, a autonomia técnica e tática observada durante o festival não se restringe à execução de habilidades específicas, mas envolve a capacidade de utilizar os conhecimentos apropriados para interpretar situações, tomar decisões e reorganizar ações em função dos objetivos do jogo.

Outro conjunto significativo de evidências refere-se à capacidade dos estudantes para realizar ajustes técnicos sem depender exclusivamente das correções realizadas pelo professor. Em diferentes momentos, observou-se que alguns participantes identificavam dificuldades em suas ações, discutiam possibilidades de melhoria com os colegas e buscavam soluções para problemas surgidos durante as partidas. Esse movimento sugere que os conhecimentos técnicos

apropriados ao longo da intervenção passaram a ser utilizados como instrumentos de análise da própria prática.

Sob a perspectiva da Teoria da Atividade, tal processo pode ser compreendido como resultado da internalização de formas socialmente produzidas de ação. Conforme argumenta Leontiev (1978), os conhecimentos apropriados pelos sujeitos passam gradualmente a orientar suas atividades, permitindo que atuem de forma cada vez mais consciente diante das situações concretas que enfrentam. Nesse sentido, as manifestações observadas durante o festival sugerem que determinados conhecimentos técnicos e táticos passaram a integrar as formas pelas quais os estudantes compreendiam e organizavam suas ações no jogo.

As contribuições de Galvão, Lavoura e Martins (2019) também auxiliam na compreensão dessas evidências ao defender que a apropriação dos conhecimentos escolares deve possibilitar formas mais autônomas de participação dos estudantes nas atividades humanas. Assim, a menor dependência das orientações diretas do professor observada durante o festival pode ser interpretada como um indício da mobilização dos conhecimentos apropriados ao longo da unidade didática.

Importa destacar que os dados analisados não permitem afirmar a constituição de uma autonomia plena ou permanente dos estudantes em relação aos conhecimentos técnicos e táticos da modalidade. Em diferentes momentos, continuaram a surgir dúvidas, dificuldades e situações que demandaram intervenções pontuais do professor-pesquisador. Como professor-pesquisador iniciante, reconheço que as evidências foram produzidas em um contexto específico, cuidadosamente planejado e acompanhado durante todo o processo. Dessa forma, os resultados observados devem ser compreendidos como indícios de mobilização autônoma dos conhecimentos apropriados e não como demonstração conclusiva de domínio consolidado da modalidade.

Ainda assim, o festival constituiu uma oportunidade privilegiada para observar como os estudantes passaram a utilizar os conhecimentos construídos ao longo da intervenção em situações concretas da prática esportiva. Ao tomar decisões relacionadas ao jogo, reorganizar estratégias, ajustar ações técnicas e resolver problemas surgidos durante as partidas, os alunos demonstraram formas de participação que evidenciam a utilização ativa dos conhecimentos apropriados ao longo da unidade didática.

Assim, a análise desta subcategoria sugere que o festival pedagógico possibilitou a observação de manifestações relacionadas à autonomia técnica e tática dos estudantes, entendida não como independência absoluta ou domínio definitivo da modalidade, mas como a capacidade de mobilizar conhecimentos técnicos e táticos anteriormente apropriados para orientar suas ações em situações concretas do jogo. Tais evidências constituem importantes indicadores da mobilização dos conhecimentos construídos durante a intervenção pedagógica, encerrando o movimento analítico desenvolvido ao longo desta pesquisa.

6.6 Síntese Interpretativa dos Resultados

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo permitiu compreender alguns dos movimentos produzidos durante a intervenção pedagógica com o conteúdo floorball junto aos estudantes do 5º Ano B. Organizada a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, a análise buscou identificar como os alunos se relacionaram com os conhecimentos trabalhados ao longo da unidade didática e quais indícios de apropriação puderam ser observados durante o processo.

De modo geral, as evidências analisadas sugerem que os estudantes ampliaram suas formas de compreender os esportes de invasão, passando de explicações predominantemente imediatas e associadas às experiências esportivas já conhecidas para compreensões relativamente mais elaboradas acerca da lógica do jogo, das funções das regras, da participação coletiva e dos valores envolvidos na prática esportiva.

Esse movimento pode ser observado quando se compara a Prática Social Ponto de Partida com a Prática Social Ponto de Chegada. Nas primeiras aulas, os estudantes demonstravam expectativas fortemente vinculadas às experiências anteriores com os esportes mais presentes em seu cotidiano, especialmente o futebol. As definições apresentadas sobre os esportes de invasão concentravam-se, principalmente, em aspectos mais aparentes da prática esportiva, como fazer gols, disputar a bola ou vencer o adversário. Ao longo da intervenção, entretanto, os dados indicam que os estudantes passaram a incorporar elementos relacionados à ocupação dos espaços, à cooperação, à tomada de decisão, à função das regras, à organização tática do jogo e à participação dos colegas.

Sob essa perspectiva, as evidências permitem identificar um movimento que se aproxima da passagem da síncrese à síntese discutida pela Pedagogia Histórico-

Crítica. Evidentemente, não se trata de afirmar que os estudantes alcançaram formas plenamente desenvolvidas de compreensão dos esportes de invasão. Como discutido ao longo das categorias analíticas, muitas das manifestações observadas continuavam apresentando contradições, limitações e necessidades de novas mediações pedagógicas. Ainda assim, os dados sugerem avanços em relação às compreensões inicialmente identificadas na Prática Social Ponto de Partida.

Outro aspecto que merece destaque refere-se ao fato de que os momentos pedagógicos da Pedagogia Histórico-Crítica não se manifestaram de forma linear ou estanque durante a intervenção. Conforme discutem Saviani (2013) e Lavoura, Santos Júnior e Melo (2021), Prática Social Ponto de Partida, problematização, instrumentalização, catarse e Prática Social Ponto de Chegada constituem momentos articulados de um mesmo processo educativo. Ao longo da intervenção, foi possível observar situações em que novas problematizações surgiam durante atividades de instrumentalização, assim como manifestações de síntese apareciam antes mesmo da etapa final da unidade didática. Dessa forma, as categorias analíticas utilizadas nesta pesquisa não devem ser compreendidas como etapas cronológicas rígidas, mas como movimentos predominantes identificados ao longo do processo.

As análises também evidenciaram aproximações importantes entre a Pedagogia Histórico-Crítica e as contribuições da Teoria da Atividade. Embora esta pesquisa não tenha se fundamentado diretamente na Psicologia Histórico-Cultural, os pressupostos de Leontiev (1978) auxiliaram na compreensão dos processos de apropriação observados durante a intervenção. As evidências sugerem que os estudantes não se apropriaram dos conhecimentos apenas por meio da escuta ou da observação das explicações do professor. Ao contrário, a apropriação ocorreu na medida em que os alunos participaram ativamente das atividades propostas, confeccionaram materiais, resolveram problemas, organizaram jogos, exerceram funções de arbitragem e mobilizaram conhecimentos em situações concretas da prática esportiva.

Nesse sentido, a Teoria da Atividade contribuiu para compreender que a aprendizagem observada não ocorreu de forma passiva, mas por meio da participação dos estudantes em atividades orientadas por objetivos específicos e socialmente organizadas. As experiências vivenciadas durante a intervenção mostraram-se

fundamentais para que os conhecimentos trabalhados passassem gradualmente a orientar as ações dos próprios alunos.

Da mesma forma, o Trato com o Conhecimento constituiu um importante referencial para compreender os resultados produzidos pela intervenção. Ao longo das análises, foi possível observar que o ensino do floorball não se restringiu à aprendizagem de fundamentos técnicos. As atividades desenvolvidas buscaram contemplar diferentes dimensões do conhecimento esportivo, incluindo aspectos históricos, conceituais, organizacionais, axiológicos e sociais da modalidade. Nessa direção, as contribuições de Melo (2013), Galvão, Lavoura e Martins (2019) e Lavoura, Santos Júnior e Melo (2021) permitiram compreender os esportes de invasão como manifestações da cultura corporal que envolvem múltiplas determinações e não apenas a execução de habilidades motoras.

As evidências analisadas ao longo deste capítulo sugerem que os estudantes passaram a mobilizar conhecimentos relacionados à lógica dos esportes de invasão, à cooperação, à participação coletiva, ao respeito às regras, à inclusão dos colegas e à organização das atividades. Ainda que de forma parcial e marcada por contradições, esses conhecimentos passaram a aparecer nas falas, nas decisões e nas ações observadas durante as atividades e, especialmente, durante o festival pedagógico realizado ao final da intervenção.

Entretanto, os resultados também precisam ser compreendidos à luz dos limites desta investigação. O primeiro deles refere-se ao próprio contexto da pesquisa. A intervenção foi desenvolvida com uma única turma do 5º Ano do Ensino Fundamental e em uma realidade escolar específica. Além disso, o festival pedagógico que fundamentou grande parte das análises da Prática Social Ponto de Chegada ocorreu em apenas dois dias letivos (quatro aulas) e envolveu exclusivamente os estudantes participantes da pesquisa.

Como professor-pesquisador iniciante, reconheço que tais características delimitam o alcance das inferências produzidas. Os dados analisados não permitem afirmar transformações permanentes nas formas de pensar e agir dos estudantes, tampouco autorizam generalizações para outros contextos escolares. O que as evidências permitem identificar são manifestações observadas em uma experiência pedagógica específica, interpretadas à luz dos referenciais teóricos adotados nesta pesquisa.

Outro limite refere-se ao próprio tempo pedagógico disponível para o desenvolvimento da intervenção. Embora tenham sido identificados indícios de apropriação de conhecimentos técnicos, táticos, conceituais e axiológicos, muitos desses processos ainda se encontravam em construção ao término da unidade didática. Diversas manifestações analisadas ao longo deste capítulo indicam que a formação dos estudantes permaneceu marcada por avanços, contradições e necessidades de novas mediações pedagógicas.

Apesar desses limites, os resultados sugerem que o ensino do floorball organizado a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica constituiu uma possibilidade concreta de ampliar o acesso dos estudantes aos conhecimentos da cultura corporal. As evidências analisadas indicam que os alunos foram progressivamente levados a compreender aspectos que ultrapassam a simples execução técnica da modalidade, envolvendo também questões relacionadas à organização do jogo, à participação coletiva, à cooperação, à reflexão crítica e à responsabilidade compartilhada.

Dessa forma, a análise realizada ao longo deste capítulo permite compreender que a intervenção pedagógica criou condições para que os estudantes avançassem, ainda que de maneira parcial, contraditória e não definitiva, de formas mais imediatas de compreensão para formas relativamente mais elaboradas de interpretação da prática esportiva. Trata-se de um movimento que não deve ser entendido como ponto de chegada, mas como parte de um processo educativo mais amplo, no qual a Educação Física escolar pode contribuir para a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela cultura corporal e para a formação humana dos estudantes.

7 RECURSO EDUCACIONAL

Conforme previsto nas orientações do Mestrado Profissional em Educação Física (PROEF), a presente pesquisa contempla a elaboração de um Recurso Educacional destinado a contribuir com a prática pedagógica de professores da Educação Básica. A construção desse produto busca materializar os conhecimentos produzidos ao longo da investigação em um recurso que possa auxiliar a organização do ensino da Educação Física Escolar. Segundo Albuquerque, Del Masso e Fujihara (2021), os produtos educacionais representam uma importante possibilidade de aproximação entre pesquisa e prática profissional, oferecendo subsídios para intervenções pedagógicas fundamentadas e contextualizadas.

O recurso educacional elaborado nesta pesquisa consiste em um Caderno Pedagógico para o ensino do esporte de invasão Floorball, destinado a professores de Educação Física que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O material foi construído a partir da intervenção pedagógica desenvolvida nesta investigação e das análises realizadas ao longo da pesquisa, buscando sistematizar possibilidades de organização do ensino do Floorball na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

A elaboração do caderno está diretamente relacionada aos resultados produzidos durante a pesquisa. As experiências desenvolvidas ao longo da unidade didática, as observações registradas no Diário de Campo, as manifestações dos estudantes e as análises realizadas permitiram identificar possibilidades, desafios e encaminhamentos pedagógicos relacionados ao ensino dos esportes de invasão. Dessa forma, o produto educacional não se constitui como um material elaborado paralelamente à investigação, mas como um desdobramento das reflexões produzidas durante o próprio processo de pesquisa.

O Caderno Pedagógico foi organizado com o objetivo de oferecer aos professores subsídios teórico-metodológicos para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de unidades didáticas relacionadas ao ensino do Floorball. Sua estrutura contempla a contextualização histórica da modalidade, os fundamentos teóricos que sustentam a proposta, a organização dos conteúdos, sugestões de atividades, estratégias de mediação pedagógica, possibilidades de avaliação e orientações para a condução das aulas.

A proposta está organizada a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, articulados às contribuições da Teoria da Atividade e aos princípios para o

Trato com o Conhecimento, conforme sistematizados pelo Coletivo de Autores (2012). Nessa perspectiva, o Floorball é compreendido como um conhecimento da cultura corporal historicamente produzido pela humanidade e, portanto, passível de ser apropriado pelos estudantes por meio da mediação pedagógica intencional realizada na escola.

Ao assumir essa perspectiva, o material busca superar abordagens centradas exclusivamente na aprendizagem técnica ou na reprodução mecânica de gestos esportivos. O ensino do Floorball é tratado como uma possibilidade de acesso aos conhecimentos da cultura corporal, envolvendo aspectos históricos, conceituais, técnicos, táticos, organizacionais e axiológicos relacionados aos esportes de invasão. A organização dos conteúdos está pautada na lógica dos ciclos de escolarização proposta pelo Coletivo de Autores (2012), situando-se especificamente no segundo ciclo de escolarização, correspondente ao 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Nesse momento do processo educativo, busca-se favorecer a ampliação dos conhecimentos dos estudantes, possibilitando que avancem de compreensões mais imediatas para formas relativamente mais elaboradas de interpretação das práticas corporais e da lógica dos esportes de invasão. sequência pedagógica apresentada no caderno está organizada a partir dos cinco momentos da Pedagogia Histórico-Crítica — Prática Social Ponto de Partida, problematização, instrumentalização, catarse e Prática Social Ponto de Chegada.

Entretanto, assim como discutido ao longo desta dissertação, esses momentos não são compreendidos como etapas rígidas ou lineares, mas como dimensões dialeticamente articuladas do processo educativo. A proposta pedagógica busca criar condições para que os estudantes se apropriem progressivamente dos conhecimentos relacionados ao Floorball, articulando suas experiências iniciais aos conhecimentos sistematizados da cultura corporal. porta destacar que o Caderno Pedagógico não se apresenta como um manual prescritivo ou como uma sequência didática de aplicação obrigatória. Trata-se de uma proposta pedagógica aberta e flexível, que poderá ser adaptada às diferentes realidades escolares, às condições de trabalho dos professores e às características dos estudantes. Seu objetivo consiste em oferecer referências que possam auxiliar a organização do ensino do esporte de forma intencional, sistematizada e fundamentada teoricamente.

No âmbito da Educação Física Escolar, essa perspectiva implica compreender o ensino como mediação fundamental para a apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Assim, o Floorball é apresentado não apenas como uma modalidade esportiva pouco difundida no contexto escolar brasileiro, mas como uma possibilidade pedagógica para ampliar o repertório cultural dos estudantes e favorecer a compreensão dos esportes de invasão para além de seus aspectos imediatos e aparentes.

Dessa forma, o produto educacional elaborado nesta pesquisa busca contribuir para a qualificação da prática pedagógica em Educação Física Escolar, apresentando uma possibilidade concreta de organização do ensino dos esportes de invasão fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica. Ao sistematizar conhecimentos, experiências e estratégias produzidas durante a investigação, o material pretende colaborar com professores que buscam desenvolver práticas pedagógicas comprometidas com a socialização dos conhecimentos da cultura corporal e com a formação humana dos estudantes.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa caracterização torna-se metodologicamente relevante porque delimita o alcance das inferências produzidas nesta pesquisa. Como professor-pesquisador iniciante, reconheço que os dados analisados não permitem afirmar transformações definitivas ou consolidadas nas formas de agir dos estudantes. Tampouco autorizam generalizações para outros contextos escolares. O que as evidências permitem identificar são manifestações observadas em uma situação pedagógica específica, interpretadas à luz dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e das condições concretas em que a intervenção foi desenvolvida.

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as contribuições de uma unidade didática de floorball, organizada a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, para a apropriação dos conhecimentos relacionados aos esportes de invasão por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. Fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, na Teoria da Atividade e nas contribuições do Trato com o Conhecimento, a investigação buscou compreender como os estudantes se relacionaram com os conhecimentos da cultura corporal ao longo do processo de ensino do floorball, identificando indícios de apropriação, síntese e mobilização desses conhecimentos em situações concretas da prática esportiva.

De modo geral, os resultados produzidos ao longo da pesquisa permitem afirmar que a intervenção pedagógica criou condições favoráveis para a ampliação das formas de compreensão dos estudantes acerca dos esportes de invasão e do próprio floorball. As evidências analisadas sugerem um movimento de passagem de compreensões predominantemente imediatas e sincréticas para formas relativamente mais elaboradas de interpretação da prática esportiva. Ainda que tal movimento tenha ocorrido de forma parcial, contraditória e não definitiva, os dados indicam avanços relacionados à compreensão da lógica dos esportes de invasão, à função das regras, à participação coletiva, aos princípios táticos do jogo e aos valores presentes nas práticas esportivas.

Ao longo da investigação, foi possível observar que os estudantes passaram a mobilizar conhecimentos relacionados não apenas aos fundamentos técnicos da modalidade, mas também às suas dimensões históricas, conceituais, organizacionais, sociais e axiológicas. Nesse sentido, os resultados reforçam a compreensão de que o ensino da Educação Física escolar pode ultrapassar abordagens centradas

exclusivamente na execução de habilidades motoras, possibilitando o acesso dos estudantes aos conhecimentos historicamente produzidos pela cultura corporal.

Outro aspecto relevante refere-se à própria dinâmica de desenvolvimento da intervenção pedagógica. Embora a análise dos dados tenha sido organizada a partir dos momentos metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica — Prática Social Ponto de Partida, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Ponto de Chegada —, as evidências demonstraram que tais momentos não se manifestaram de forma linear, rígida ou estanque. Conforme argumenta Saviani (2013), e como também destacam Lavoura, Santos Júnior e Melo (2021), esses momentos constituem dimensões dialeticamente articuladas da prática pedagógica, podendo coexistir, sobrepor-se e retroalimentar-se ao longo do processo educativo. As análises realizadas nesta pesquisa confirmam essa compreensão, evidenciando constantes movimentos de retomada, aprofundamento e ressignificação dos conhecimentos trabalhados durante a intervenção.

Do ponto de vista teórico, os resultados reforçam a relevância da articulação entre a Pedagogia Histórico-Crítica, a Teoria da Atividade e o Trato com o Conhecimento para a organização do ensino da Educação Física Escolar. A Pedagogia Histórico-Crítica forneceu os fundamentos para a organização intencional do processo educativo; a Teoria da Atividade contribuiu para compreender os processos de apropriação dos conhecimentos pelos estudantes; e o Trato com o Conhecimento possibilitou compreender os conteúdos da cultura corporal para além de sua dimensão técnica, evidenciando suas determinações históricas, sociais, culturais e humanas.

A pesquisa também permite reafirmar a potencialidade pedagógica do floorball como conteúdo da Educação Física Escolar. Por se tratar de uma modalidade pouco conhecida pelos estudantes e relativamente ausente das experiências esportivas mais comuns no contexto investigado, o floorball favoreceu a ampliação do repertório cultural dos alunos e possibilitou problematizações que, muitas vezes, são mais difíceis de desenvolver em modalidades esportivas já fortemente naturalizadas no cotidiano escolar. Nesse sentido, os resultados sugerem que modalidades esportivas não hegemônicas podem constituir importantes possibilidades pedagógicas para ampliar o acesso dos estudantes aos conhecimentos da cultura corporal e promover experiências educativas mais diversificadas e inclusivas.

Outro aspecto que merece destaque refere-se à experiência formativa vivenciada pelo próprio professor-pesquisador. Como professor-pesquisador iniciante, o desenvolvimento desta investigação possibilitou aprofundar a compreensão acerca das relações entre teoria pedagógica, prática docente e produção do conhecimento científico. O processo de planejamento, intervenção, registro, análise e interpretação dos dados revelou-se, simultaneamente, uma experiência de pesquisa e de formação profissional, contribuindo para a reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica.

Além das contribuições para a Educação Física Escolar, esta investigação também dialoga diretamente com os objetivos formativos do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF). Ao articular pesquisa, intervenção pedagógica e reflexão sobre a prática docente, o estudo evidencia o potencial da pesquisa-ação como estratégia de produção de conhecimentos vinculados às demandas concretas da escola. Nesse sentido, a investigação reafirma a importância do professor-pesquisador na construção de práticas pedagógicas fundamentadas teoricamente e comprometidas com a socialização dos conhecimentos da cultura corporal e com a formação humana dos estudantes.

Entretanto, os resultados desta investigação precisam ser compreendidos à luz de seus limites. Trata-se de uma pesquisa desenvolvida em uma única turma do 5º ano do Ensino Fundamental, em um contexto escolar específico e durante um período delimitado de tempo. Além disso, o festival pedagógico analisado na Prática Social Ponto de Chegada foi realizado em apenas dois dias letivos (quatro aulas), envolvendo exclusivamente os estudantes participantes da pesquisa.

Essa caracterização torna-se metodologicamente relevante porque delimita o alcance das inferências produzidas neste estudo. Como professor-pesquisador iniciante, reconheço que os dados analisados não permitem afirmar transformações definitivas ou consolidadas nas formas de pensar e agir dos estudantes. Tampouco autorizam generalizações para outros contextos escolares. O que as evidências permitem identificar são manifestações observadas em uma experiência pedagógica específica, interpretadas à luz dos referenciais teóricos adotados e das condições concretas em que a intervenção foi desenvolvida.

Outro limite refere-se ao próprio tempo pedagógico disponível para a realização da intervenção. Embora tenham sido identificados indícios de apropriação de conhecimentos técnicos, táticos, conceituais e axiológicos, muitos desses

processos ainda se encontravam em construção ao final da unidade didática. Diversas manifestações analisadas ao longo da pesquisa revelaram a coexistência de avanços, contradições e necessidades de novas mediações pedagógicas, indicando que a formação dos estudantes constitui um processo contínuo e inacabado.

Apesar desses limites, considera-se que esta pesquisa contribui para o campo da Educação Física Escolar ao apresentar uma experiência pedagógica fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica e centrada no ensino do floorball como conteúdo da cultura corporal. Os resultados produzidos reforçam a importância da mediação pedagógica intencional, da organização sistematizada do ensino e da compreensão dos conteúdos da Educação Física para além de sua dimensão técnica.

Como desdobramento prático da investigação, foi elaborado um Produto Educacional com a finalidade de socializar os conhecimentos produzidos ao longo da pesquisa e subsidiar professores de Educação Física interessados na organização do ensino do esporte de invasão floorball na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. O material sistematiza princípios pedagógicos, estratégias de mediação e elementos da experiência desenvolvida com o floorball, buscando aproximar os conhecimentos construídos na pesquisa das demandas concretas da prática docente escolar. Dessa forma, o produto educacional constitui uma possibilidade de ampliação do alcance social da investigação e de apoio à implementação de propostas pedagógicas comprometidas com a formação humana e com a apropriação crítica dos conhecimentos da cultura corporal.

Espera-se que esta investigação possa contribuir para o desenvolvimento de novas pesquisas relacionadas ao ensino dos esportes de invasão e do floorball, à organização do ensino na perspectiva histórico-crítica e aos processos de apropriação dos conhecimentos da cultura corporal em diferentes etapas da Educação Básica. Sugere-se, ainda, a realização de estudos que acompanhem os estudantes por períodos mais longos, envolvendo diferentes contextos escolares, faixas etárias e conteúdos da Educação Física, de modo a ampliar a compreensão acerca das contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação humana e para a socialização dos conhecimentos historicamente produzidos pela cultura corporal. Também se mostram promissoras investigações que aprofundem a análise das contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação de valores sociais no ensino dos esportes, bem como estudos que examinem a utilização de modalidades

esportivas não hegemônicas como mediação para a ampliação do repertório cultural dos estudantes e para a problematização de questões relacionadas à cooperação, inclusão, sustentabilidade e participação coletiva.

Em síntese, os resultados desta investigação permitem inferir que a organização do ensino do floorball a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica possibilitou a criação de condições pedagógicas concretas para que os estudantes ampliassem suas formas de compreender o esporte de invasão floorball; e apropriassem conhecimentos da cultura corporal e mobilizassem esses conhecimentos em situações concretas da prática esportiva. Embora os dados não autorizem afirmar transformações definitivas ou permanentes, as evidências analisadas sugerem avanços significativos no processo de apropriação dos conhecimentos trabalhados, reafirmando a importância da mediação pedagógica intencional e da organização sistematizada do ensino para a formação dos estudantes na Educação Física Escolar.

REFERÊNCIAS

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didier. Brasília: Liber Livro, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70, 2006.

BAYER, Claude. **O ensino dos jogos desportivos colectivos**. Lisboa: Dinalivro, 1994.

BENTO, Jorge Olímpio. **O desporto no contexto dos valores**. *In:* TANI, Go; BENTO, Jorge Olímpio; PETERSEN, Ricardo Demétrio de Souza (org.). Pedagogia do Desporto. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 48, p. 69-88, ago, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf. Acesso em: 03 mar. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC: Base nacional comum curricular**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#estrutura. Acesso em: 07 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei 9.394/1996. Brasília: DOU, 23 dez. 1996.

BRECHT, Bertolt. **Teatro dialético**. Organização e tradução de Luiz Carlos Maciel. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

CAPIVARI. Prefeitura Municipal. **Sobre Capivari**. Disponível em: https://capivari.sp.gov.br/portal/cidade/. Acesso em: 13 jan. 2025.

CAPIVARI. Secretaria Municipal de Educação. **Levantamento de dados estatísticos da rede municipal**. Capivari: SME, 2024.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Esporte, Educação e Sociedade: reflexões a partir de uma concepção crítica**. Campinas: Autores Associados, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CHKLÓVSKI, Viktor. A arte como procedimento. *In*: TOLEDO, Dionísio de Oliveira (org.). **Teoria da literatura**: formalistas russos. 3. ed. Porto Alegre: Globo, 1976. p. 39-56.

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

CUNHA, Maria Isabel. **Pedagogia do esporte: os valores e a prática educativa**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

VIEIRA, Quenizia Lopes; SANTOS, Adriana Regina de Jesus. A TEORIA DA ATIVIDADE DE LEONTIEV: PONTOS-CHAVE. **Revista Trabalho Necessário**, v. 22, n. 48, p. 01–20, 2024. DOI: 10.22409/tn.v22i48.62174. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/62174. Acesso em: 14 jul. 2026.

FINCO, Daniel David. **Hóquei sobre a grama e indoor no estado do Rio Grande do Sul**: o primeiro mandato da Federação Esportiva (2010-2014). 2016. 84 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, João Batista. **Educação como prática da liberdade e o esporte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019. (Coleção Educação Contemporânea).

GAMA, Carolina Nozella. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. 2015**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOUVEIA, Samantha Lopes. **Saberes compartilhados: rodas de conversa e dialogicidade na educação física escolar.** 2024. 136 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF) – Instituto de Educação Física e Esportes, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades: Capivari**. IBGE. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/capivari/panorama. Acesso em: 13 jan. 2025.

INTERNATIONAL FLOORBALL FEDERATION. Rules of the game: rules and interpretations. Helsinki: IFF, 2022. Disponível em: https://www.theifab.com/laws-of-the-game-documents/?language=all&year=2026%2F27. Acesso em: 12 out. 2025.

INVICTUS FLOORBALL CAMPINAS. **História do Floorball**. Disponível em: https://floorballcampinas.com.br/historia-do-floorball/. Acesso em: 12 outubro 2025].

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LAVOURA, Tiago Nicola; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; MELO, Flávio Dantas de Albuquerque. Ensino da cultura corporal na abordagem crítico-superadora: natureza e especificidade. *In: M*ARCASSA, Luciana Pedrosa; ALMEIDA JÚNIOR, Admir Soares; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **Ensino da educação física e formação humana.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2021

LAVOURA, Tiago Nicola; MARSIGLIA, Ana Carolina. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 345-376, jan./abr. 2015. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v33n1/2175-795X-rp-33-1-00345.pdf. Acesso em: 14 jul. 2026.

LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. A unidade entre o ensinar e o aprender na pedagogia histórico-crítica. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 11, n. 2, p. 411-424, maio/ago. 2017.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciências del Hombre, 1978.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento do psiquismo infantil**. *In:* VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à pedagogia histórico-crítica. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 20, n. 58, p. 757-768, 2016.

MELO, Flávio Dantas Albuquerque. **O trato com o conhecimento da educação física escolar e o desenvolvimento do psiquismo**: contribuições da teoria da atividade. 2017. 178 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

MELO, Flávio Dantas Albuquerque; LAVOURA, Tiago Nicola; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Ciclos de escolarização e sistematização lógica do conhecimento no ensino crítico-superador da educação física: contribuições da teoria da atividade. **Humanidades & Inovação**, Palmas, p. 117-134, 23 jun. 2020. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2338. Acesso em: 05 maio 2025.

OLIVEIRA, Clara Lima. **Ensino do esporte na educação física escolar a partir da Abordagem Crítico- superadora**. 2022. 328 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar: por uma ética no cotidiano**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, Maria Lúcia; LIMENA, Maria Margarida Cavalcanti. **Metodologias de pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. A pesquisa-ação na educação física escolar: reflexões sobre suas possibilidades e limitações. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 4, p. 281-301, out./dez. 2010.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEESP/UNDIME-SP, 2019.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2021.

SOARES, Carmen Lúcia. **Corpo e sociedade**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOUSA, Galdino Rodrigues. Pedagogias críticas da Educação Física na “batalha de ideias”: analisando produções e compreensões contemporâneas e suas contraposições ao pensamento e às práticas pedagógicas conservadoras. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 45, e20230051, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/rbce.45.e20230051. Acesso em: 03 mar. 2025.

TUBINO, Manoela José Gomes. **Estudos Teóricos do Esporte**. São Paulo: IBRASA, 2010.

VIEIRA, Silvia; FREITAS, Armando. **O Que é Hóquei sobre a Grama**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organização de Michael Cole *et al.* 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANEXO A - APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

UNESP - INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Esporte e a Formação de Valores nas aulas de Educação Física Escolar: proposições à luz da Pedagogia Histórico-Crítica

Pesquisador: EDUARDO EUGENIO DE TOLEDO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 87196025.5.0000.5465

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.646.828

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de Mestrado em Educação Física, que será desenvolvida pelo pesquisador Eduardo Eugenio de Toledo, sob a orientação do Prof. Dr. José Milton Azevedo Andrade, no Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, do Departamento de Educação Física, do Instituto de Biociências da Unesp, câmpus de Rio Claro.

O projeto de pesquisa tem como resumo: Este estudo nasce da inquietação sobre como o esporte tem sido ensinado nas aulas de Educação Física escolar, onde vencer se sobrepõe a aprender e cooperar. Dessa forma, a pesquisa parte da problematização do ensino tradicional do esporte, frequentemente associado à lógica da competição e do rendimento, refletindo valores da sociedade capitalista. Assim, esta pesquisa traz como proposta uma abordagem crítica que valorize a cooperação, o respeito e a justiça social, buscando explorar um caminho diferente e tentando responder à questão norteadora: como o ensino do esporte pode contribuir para a construção de valores como solidariedade, respeito, justiça e convivência democrática? A partir da Pedagogia Histórico-Crítica, propomos uma intervenção pedagógica voltada ao ensino dos esportes

de invasão com vistas à formação de valores sociais. Esta intervenção pedagógica será estruturada para despertar nos alunos reflexões sobre a coletividade e o significado social do esporte. A pesquisa foi realizada com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Capivari-SP, utilizando uma abordagem qualitativa e a metodologia da pesquisa-ação. Os dados serão coletados por meio de questionários, diários de campo e registros audiovisuais, analisados pela Análise de Conteúdo Qualitativa e pelo software IRAMUTEQ. Durante os encontros, a intervenção pedagógica será guiada pelos cinco momentos do método de ensino de Saviani: Prática Social Ponto de Partida, problematização, busca de alternativas, sistematização do conhecimento e Prática Social Ponto de Chegada. Espera-se que os resultados evidenciam mudanças nas percepções e atitudes dos estudantes em relação ao esporte, favorecendo uma ressignificação dos valores historicamente associados à prática esportiva escolar. Além disso, o estudo resultará na produção de um recurso educacional que poderá subsidiar práticas pedagógicas críticas e reflexivas no ensino do esporte, contribuindo para a área e servindo de inspiração para uma Educação Física comprometida com a formação cidadã e a transformação social.¿

Os critérios de inclusão e exclusão são: ¿Serão incluídos na pesquisa os(as) estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental matriculados regularmente na turma participante da intervenção pedagógica, cuja unidade escolar autorizou a realização da pesquisa por meio da assinatura do Termo de Anuência Institucional (Apêndice E). Também será exigido o aceite voluntário dos(as) estudantes, formalizado pelo Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, bem como a autorização dos(as) responsáveis legais por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Serão excluídos(as) da pesquisa estudantes que não entregarem os termos devidamente assinados pelos responsáveis legais, que não manifestarem interesse em participar ou que, por qualquer motivo, se ausentarem de forma contínua das aulas durante o período da intervenção, comprometendo a participação integral nas atividades propostas.¿

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos relatados no projeto de pesquisa e nas IBP são:

Objetivo geral: "Investigar a influência do esporte na formação de valores nas aulas de Educação Física escolar, assim como, elaborar uma sequência didática com conteúdo esportes de invasão baseada na pedagogia histórico-crítica, a ser aplicada com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Capivari-SP".

Objetivos específicos: "Investigar as representações dos alunos sobre o esporte e os valores sociais; Analisar as implicações da influência do esporte na formação de valores durante o processo de ensino-aprendizagem; Elaborar e aplicar uma sequência didática com o conteúdo esportes de invasão fundamentada na pedagogia histórico-crítica enfatizando a formação de valores".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios da pesquisa relatados no projeto e nas IBP são:
Riscos: "Com relação aos riscos, a pesquisa pode gerar desconforto, pois os estudantes serão incentivados a expressar opiniões e participar de atividades novas. Além disso, existem riscos físicos comuns às práticas corporais, como quedas e lesões. Para minimizar esses riscos, serão adotadas medidas de segurança, um ambiente acolhedor e suporte emocional. Os participantes poderão interromper sua participação a qualquer momento, sem prejuízos.
Há também o risco de exposição indevida de informações pessoais e para preveni-lo, os dados serão mantidos em sigilo, garantindo o anonimato dos participantes, as informações serão armazenadas de forma segura, garantindo sigilo e confidencialidade. Os dados serão protegidos em um dispositivo eletrônico local com senha, sem armazenamento em plataformas virtuais compartilhadas".

Benefícios: "Com relação aos benefícios esperados, a pesquisa contribuirá para a educação física escolar ao promover uma abordagem crítica e reflexiva sobre as relações das práticas corporais dos esportes de invasão e a construção de valores como convivência democrática, solidariedade, respeito e justiça. Além de gerar conhecimento científico, espera-se que o estudo favoreça um ambiente de aprendizado mais diversos e inclusivo, valorizando os estudantes e incentivando sua participação ativa".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
Tipo de pesquisa desenho da pesquisa:

A presente pesquisa, prima por investigar a influência do esporte na formação de valores nas aulas de Educação Física escolar, para tanto, recorremos pela alternativa da intervenção pedagógica com conteúdo dos esportes de Invasão, fundamentada na Pedagogia Histórico- Crítica. Para isso, adota-se como referência metodológica a abordagem qualitativa e os princípios da pesquisa-ação, permitindo ao professor-pesquisador atuar de forma ativa e reflexiva durante o processo de ensino-aprendizagem. A coleta de dados será organizada em quatro fases inter-relacionadas: investigação inicial, análise e reflexão, intervenção pedagógica, e avaliação.¿

Número de participantes e grupos de participantes:

Participantes 20 intervenções didáticas e coleta de dados

Local de desenvolvimento da pesquisa:

Esta pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de Capivari, Estado de São Paulo. A escola atende cerca de 170 estudantes de 7 anos até 10 anos de idade (do 2º aos 5º anos do Ensino Fundamental anos iniciais).¿

Duração da pesquisa: De 04/05/25 a 02/03/26, sendo a pesquisa de campo concentrada entre 01/08/2025 e 01/12/25.

Instrumentos de pesquisa de campo:

Diário de campo, Questionário com questões abertas e fechadas; Entrevistas semi estruturadas, registros reflexivos do professor-pesquisador, análise documental das produções dos alunos, registros audiovisuais, Escala de Valores Morais.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
São apresentados Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para familiares e adultos/as responsáveis pelas crianças, bem como Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

Os termos de apresentação obrigatória estão de acordo com o padrão solicitado pelo CEP.

Recomendações:
O CEP RECOMENDA A RETIRADA DE CAMPOS DE ASSINATURA DUPLICADA NOS TERMOS.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
"O CEP referenda o parecer preliminar emitido
pelo parecerista: Sugiro aprovação pelo CEP".

Considerações Finais a critério do CEP:
O projeto encontra-se APROVADO para execução. Pedimos atenção aos seguintes itens:

1) De acordo com as Resoluções CNS nº 466/12 e 510/16, o pesquisador deverá apresentar relatório final ao término da pesquisa.

2) Os protocolos de pesquisa aprovados que têm 18 meses de duração ou mais, deverão entregar obrigatoriamente RELATÓRIO PARCIAL no meio do percurso da pesquisa, além do relatório final já habitualmente solicitado.

3) Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas, com justificativa, ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada.

4) Sobre o TCLE: caso o termo tenha DUAS páginas ou mais, lembramos que no momento da sua assinatura, tanto o participante da pesquisa (ou seu representante legal) quanto o pesquisador responsável deverão RUBRICAR todas as folhas , colocando as assinaturas na última página.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇOES_BASICAS_DO_PROJETO_2518276.pdf	04/05/2025 16:01:24		Aceito
Cronograma	Cronograma_da_Pesquisa_corrigido.pdf	04/05/2025 16:00:51	EDUARDO EUGENIO DE TOLEDO	Aceito
Outros	Instrumentos_Coleta_da_Pesquisa_corrigido.pdf	04/05/2025 15:57:44	EDUARDO EUGENIO DE TOLEDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_corrigido.pdf	04/05/2025 15:55:05	EDUARDO EUGENIO DE TOLEDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_corrigido.pdf	04/05/2025 15:54:46	EDUARDO EUGENIO DE TOLEDO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_corrigido.pdf	04/05/2025 15:53:40	EDUARDO EUGENIO DE TOLEDO	Aceito
Outros	OFICIO_Comunicacao.pdf	04/05/2025 15:53:17	EDUARDO EUGENIO DE TOLEDO	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.pdf	04/05/2025 15:51:25	EDUARDO EUGENIO DE TOLEDO	Aceito
Outros	TermodeAnuenciaInstitucional.pdf	19/03/2025 19:44:34	EDUARDO EUGENIO DE TOLEDO	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto_assinada.pdf	19/03/2025 19:39:17	EDUARDO EUGENIO DE TOLEDO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO CLARO, 17 de Junho de 2025

Assinado por: José Angelo Barela
(Coordenador(a))

APÊNDICE A - DIÁRIO DE CAMPO

Para garantir certa uniformidade nos registros das minhas reflexões, estabelecerei um modelo estruturado para registrar a aula. Segue logo abaixo, o modelo de diário de campo:

Diário de Campo – Intervenção Pedagógica no Ensino dos Esportes de Invasão

Pesquisador:_____

Local:_____

Turma: ___Ano _____ Data: ___/___/2025

Aula: [Número da Aula] _____

---

1. Objetivo da Aula
(Descreva o objetivo específico da aula, alinhado à perspectiva histórico-crítica)

_____

_____

Descrição das Atividades Desenvolvidas (Registro detalhado das atividades realizadas, dificuldades encontradas e soluções adotadas)

---

2. Contexto da Aula

Número de estudantes presentes:

Tempo de Duração da aula:

Espaço utilizado:

Materiais e recursos empregados:

Aspectos institucionais que influenciaram a aula:

---

3. Desenvolvimento da Aula

3.1. Início da Aula

Como ocorreu a recepção dos estudantes?

Houve alguma problematização inicial? Qual foi a reação dos estudantes?

3.2. Parte Principal

Quais atividades e conteúdos foram abordados?

Como os estudantes interagiram com os conteúdos e atividades propostas?

Como foi conduzida a mediação pedagógica? Houve diálogos e questionamentos relevantes?

Estratégias utilizadas para articular teoria e prática no ensino dos esportes de invasão:

3.3. Encerramento

Como ocorreu a síntese dos conhecimentos trabalhados?

Reflexões finais dos estudantes:

Alguma questão ou dificuldade levantada pela turma?

---

4. Reflexões do Professor-Pesquisador

Quais avanços foram percebidos nos estudantes em relação ao conteúdo trabalhado?

Quais desafios emergiram durante a aula?

As estratégias adotadas foram eficazes? O que pode ser ajustado para as próximas aulas?

Como a perspectiva histórico-crítica esteve presente na condução da aula?

---

5. Considerações Finais e Encaminhamentos

Sugestões de aprimoramento para a próxima aula:

Necessidade de adaptação metodológica ou de materiais:

Alguma outra observação relevante?

Assinatura do Pesquisador: _____

Data de Registro: ___/___/2025

APÊNDICE B –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(Conselho nacional de Saúde, Resolução 466/12)

ENSINO DO FLOORBALL EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PROPOSIÇÕES À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Prezado(a) responsável,

Gostaria de convidar o/a seu/sua filho/a e/ou menor de idade sob sua responsabilidade para participar de uma pesquisa intitulada **"Ensino do floorball em aulas de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: proposições à luz da Pedagogia Histórico-Crítica"**. O estudo é conduzido por Eduardo Eugenio de Toledo (RG 25.694.411-8), mestrando no Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), sob a orientação do Prof. Dr. José Milton Azevedo Andrade, docente colaborador na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP).

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as contribuições de uma unidade didática de *floorball* (um esporte de invasão semelhante ao hóquei), organizada a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, para a apropriação de conhecimentos por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental.

De forma específica, busca-se investigar se e como os estudantes percebem, apropriam-se e ressignificam a prática desse esporte nas aulas de Educação Física escolar.

A pesquisa foi realizada durante as aulas regulares de Educação Física, conduzidas pelo próprio professor da turma (pesquisador). Será implementada uma sequência didática para o ensino do *floorball*. Para acompanhar as atividades, o professor adotará os seguintes procedimentos:

- Diário de campo: Anotações escritas pelo professor sobre as aulas e o andamento das atividades, focando exclusivamente em aspectos didáticos.

- Registros audiovisuais: Gravações em áudio e vídeo das aulas para posterior transcrição e análise das interações. **Nota:** O uso dessas imagens e áudios dependerá da sua autorização específica em um termo próprio (Termo de Autorização de Imagem e Voz).

Esses materiais contribuirão significativamente para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem decorrentes da intervenção pedagógica. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo e a privacidade da participação do seu filho, filha ou parente em todas as etapas do estudo. Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa. Não serão usados nomes ou quaisquer características que possam identificar os/as participantes. Além disso, serão armazenados em meu computador pessoal e em um HD externo portátil, aos quais apenas eu (pesquisador) terei acesso. Os dados serão guardados pelo período regulamentar de 5 anos e, depois, descartados.

Os benefícios da pesquisa incluem o acesso a um conteúdo esportivo diversificado (*floorball*) e a um ambiente de aprendizado inclusivo. Além disso, a proposta busca desenvolver o senso crítico dos estudantes e fortalecer valores essenciais para a vida em sociedade, como a convivência democrática, a solidariedade, o respeito e a justiça. Além do que, uma diferente abordagem do esporte nas aulas de Educação Física na escola pode proporcionar um ambiente de aprendizado mais diversos e inclusivo, valorizando os estudantes e incentivando sua participação ativa.

A participação na pesquisa pode gerar alguns riscos mínimos, como sentir timidez, constrangimentos ou medo de se expor, uma vez que o seu filho, filha ou parente poderá ser convidado(a) a expressar opiniões pessoais, interagir de forma diferente com colegas e participar de atividades novas, que podem ser incomuns para ele(a). Para minimizar esses riscos, o professor-pesquisador e todos os estudantes farão um acordo prévio para manter um ambiente colaborativo, sem julgamentos, de empatia em relação às ideias e sentimentos do grupo.

Além disso, é importante considerar os riscos comuns associados às práticas esportivas em uma aula de educação física escolar, tais como quedas, escoriações

ou lesões leves. Para minimizar esses riscos e garantir o bem-estar do seu filho, filha ou parente, serão adotadas medidas de cuidado e proteção, como fornecer informações precisas, criar um ambiente de diálogo seguro e respeitoso, implementar medidas de segurança durante as atividades físicas e oferecer suporte emocional sempre que necessário, promovendo um ambiente de apoio e compreensão.

Cabe ressaltar ainda que o processo de observação, que permitirá a elaboração dos diários de campo, não pretende registrar eventuais erros dos/as estudantes, tampouco expô-los/as em situações de comparação, julgamento e/ou avaliação das performances. O que estará em foco é o ambiente colaborativo e o modo como os/as estudantes se apropriam e sugerem caminhos para a aula.

Ainda pensando em diminuir uma possível sensação de desconforto dos/as participantes durante as ações de observação, será esclarecido que os estudantes terão acesso aos diários de campo produzidos, bem como seus/suas respectivos/as responsáveis. A qualquer momento, antes, durante ou após a participação do/a estudante, coloco-me à disposição para esclarecer eventuais dúvidas que possam surgir sobre a pesquisa.

Mesmo com essas precauções e explicações, o seu filho, filha ou parente terá a liberdade de recusar a participar sem nenhum tipo de dano ou punição. E caso autorize a participação de seu filho, filha ou parente de seus e poderá interromper a participação dele (a), retirar seu consentimento de participação em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

A participação voluntária nesta pesquisa, não haverá despesas para participar e nem qualquer tipo de remuneração, pois ela tem como única finalidade desenvolver o campo acadêmico da Educação Física.

O sigilo e a privacidade da participação do/a estudante serão garantidos. Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa.

Caso o/a senhor/a aceite a participação do/a estudante sob sua responsabilidade nesta pesquisa, peço seu consentimento para o uso destes registros (do professor e do/a estudante) para fins de pesquisa.

Se o/a senhor/a se sentir esclarecido/a sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o/a assinar este Termo, que foi elaborado em duas vias: uma ficará com o/a senhor/a e a outra com o pesquisador.

Capivari, _____ de_____de 2025.

_____ _____

Assinatura do Pesquisador Responsável Assinatura do/a responsável

Dados sobre a Pesquisa:

Título da pesquisa: Ensino do floorball em aulas de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: proposições à luz da Pedagogia Histórico-Crítica.

Pesquisador Responsável: Eduardo Eugenio de Toledo

Cargo/função: Mestrando no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF – Unesp Rio Claro

Instituição: EICAP “Professor Aldo Silveira

Endereço: Avenida José Annicchino, 1357 - Moreto - Capivari, São Paulo.

Dados para Contato: (19) 9.9729-7347 / ee.toledo@unesp.br

Orientador: Prof. Dr. José Milton Azevedo Andrade

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Cargo/Função: Docente Colaborador do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física - Unesp Rio Claro

Endereço: Av. 24A, 1515, Bela Vista. Cep: 13506-900 – Rio Claro/SP

Dados para Contato: (19) 3526-4330

Dados do/a Responsável ou Representante legal do/a participante:

Nome:_____

Documento de Identidade: _____

Sexo:_____ Data de Nascimento: _____ /____/_____

Endereço: _____

Telefone para contato: (___) _____

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, n°1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 3526-9678

Número do parecer: 7.646.828

APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12 e 510/16)

Olá, querido(a) estudante do quinto ano!
Você está sendo **convidado/a** participar como voluntário/a de uma pesquisa de Mestrado, que se chama "Ensino do floorball em aulas de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: proposições à luz da Pedagogia Histórico-Crítica". Quem está fazendo esse estudo sou eu, o seu professor de Educação Física, Eduardo.

O que vamos fazer?
O objetivo da nossa pesquisa é entender **como organizar as aulas de Floorball** (aquele esporte de invasão parecido com o hóquei) para que vocês possam aprender o jogo de um jeito bem completo e inteligente.
Queremos descobrir como as nossas atividades e conversas ajudam você e seus colegas a entenderem não só as regras do jogo, mas também a história do esporte, a importância dele na nossa cultura e como podemos pensar de forma crítica sobre o esporte no nosso dia a dia. Tudo isso vai acontecer aqui mesmo, na nossa escola.

Por que isso é bom?
Participando dessa pesquisa, você vai me ajudar a descobrir formas mais legais e dinâmicas de ensinar Educação Física. Além de jogar e se divertir com o Floorball, você vai aprender a analisar a cultura do esporte de um jeito que vai muito além de só correr atrás da bola.

Como será a participação?
Independentemente de você aceitar participar da pesquisa ou não, todos/as irão participar das aulas sobre essa temática, como parte das aulas de Educação Física. Mas, se você concordar em participar de meu estudo, além de aprender sobre uma nova modalidade de esporte, ainda terá a oportunidade de conversar, debater com o grupo da sala e expor suas ideias. Eu irei anotar em meu diário de campo alguns aspectos sobre sua participação, como seus comentários sobre a prática e suas impressões sobre as atividades, mas sem identificá-lo.
Também irei fazer registros audiovisuais, ou seja, gravações em áudio e vídeo das aulas, estes registros audiovisuais da aula irão contribuir para o meu acompanhamento das atividades e acompanhamento dos diálogos estabelecidos durante as aulas, os quais serão transcritas por mim e utilizarei para fazer uma de análise, um estudo. Fique tranquilo(a), pois não haverá divulgação de nomes nem qualquer identificação dos participantes.
Aqui é importante ressaltar que somente eu, professor Eduardo e meu orientador de mestrado terão acesso aos registros (anotações no meu diário de campo e as gravações das aulas) e usaremos essas informações para fins de análise desse estudo.

Venha participar!

Sua participação ajudará com que eu aprenda e aprofunde mais meus estudos sobre os aspectos de ensino da Educação Física na escola, e no seu caso, irá aprender mais sobre o esporte de invasão floorball. Além disso, não vai afetar suas notas na escola.
Porém, é importante considerar que existem os riscos comuns associados às atividades práticas dos esportes de invasão, como quedas, escoriações ou lesões., para evitar isso adotaremos medidas de cuidado, segurança e proteção implementando medidas de segurança durante as atividades práticas, fornecendo informações precisas e criando um ambiente seguro. E durante nossos momentos de conversa, pode gerar alguns riscos mínimos, como constrangimentos, desconfortos, timidez, sentimentos de medo e/ou exposição e para amenizar e evitar isso, vamos combinar que todos nós seremos respeitosos e compreensivos em relação aos sentimentos dos outros. Também irei oferecer suporte emocional sempre que necessário, promovendo um ambiente de apoio e compreensão. E eu estarei sempre aqui para responder suas dúvidas, antes, durante ou depois das aulas.

Privacidade:
Se você decidir participar, suas informações serão mantidas em sigilo. As informações da pesquisa serão salvas no meu computador e em um HD externo portátil, somente eu terei acesso. Não haverá custo para participar e você não receberá dinheiro por isso.
Seu convite para participar desta pesquisa foi autorizado por seus/suas responsáveis. Se você entendeu todas as informações sobre a pesquisa e deseja participar, por favor, assine este documento. Uma cópia ficará com você e a outra comigo.

Capivari, ___ de _____ de 2025

_____ _____

Assinatura do/a Participante Assinatura do Professor-pesquisador

Dados do/a Responsável ou Representante legal do/a participante:

Nome:_____

Documento de Identidade: _____

Sexo:_____ Data de Nascimento: _____ /_____/_____

Endereço: _____

_____

Telefone para contato: (___) _____

Assinatura: _____

Dados do/a participante:

Nome:_____

Documento de Identidade: _____

Sexo:_____ Data de Nascimento: _____ /_____/_____

Endereço: _____

_____

Telefone para contato: (___) _____

Assinatura: _____

Dados sobre a Pesquisa:

Título da Pesquisa: Ensino do floorball em aulas de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: proposições à luz da Pedagogia Histórico-Crítica.

Pesquisador Responsável: Eduardo Eugenio de Toledo

Cargo/função: Mestrando no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF - UNESP Rio Claro

Instituição: EICAP “Professor Aldo Silveira

Endereço: Avenida José Annicchino, 1357 - Moreto - Capivari, São Paulo.

Dados para Contato: (19) 9.9729-7347 / ee.toledo@unesp.br

_____

Assinatura do Pesquisador Responsável

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, n°1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP Telefone:

(19) 35269678

Número do parecer: 7.646.828

APÊNDICE D - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM

Eu _____,
portador da Cédula de Identidade RG nº_____, representante legal de_____,
AUTORIZO a captação de imagem, por meio de filmagem feita com celular, do estudante sob minha responsabilidade legal durante a participação do mesmo na pesquisa “Ensino do floorball em aulas de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: proposições à luz da Pedagogia Histórico-Crítica”, desenvolvida pelo professor/pesquisador Eduardo Eugenio de Toledo, orientando do Prof. Dr. José Milton Azevedo Andrade no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional –PROEF da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- núcleo da UNESP, Campus Rio Claro/SP.

O professor/pesquisador Eduardo Eugenio de Toledo será responsável pelo armazenamento adequado dos arquivos de vídeo das atividades realizadas em aula. Para isso, uma vez concluída a coleta de dados, o professor/pesquisador fará o download dos arquivos de vídeo coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”. Somente o professor/pesquisador Eduardo Eugenio de Toledo e a pesquisador responsável Prof. Dr. José Milton Azevedo Andrade terão acesso a estes arquivos salvos neste dispositivo eletrônico local.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima descrita exclusivamente para o fim de análise de dados da pesquisa já mencionada.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito da imagem do estudante sob minha responsabilidade, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à sua imagem ou a qualquer outro, e assino a presente AUTORIZAÇÃO que foi elaborada em duas vias: uma ficará com o/a senhor/a e a outra com o pesquisador.

Capivari, ___ de_____ de 2025

_____ _____

Assinatura do Pesquisador Responsável Assinatura do/a responsável

Instituição: EICAP “Professor Aldo Silveira”

Endereço: Avenida José Annicchino, 1357 - Moreto - Capivari, São Paulo.

Dados para Contato (Prof. Eduardo): (19) 99729-7347 / ee.toledo@unesp.br

APÊNDICE E - CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Aceito que **Eduardo Eugenio de Toledo**, mestrando regularmente matriculado no Programa de Mestrado em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, núcleo da UNESP, Campus Rio Claro/SP, sob orientação do professor Prof. Dr. José Milton Azevedo Andrade, desenvolva a pesquisa intitulada: **"ENSINO DO FLOORBALL EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PROPOSIÇÕES À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA"**, tal como foi submetida à Plataforma Brasil, sob coordenação da docente supracitada.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados nesta pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para o seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que se segue:

1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS n° 466/12.
2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa.
3) Que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nesta pesquisa.
4) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem autorização alguma.

O referido projeto ocorrerá nas dependências da EICAP Professor Aldo Silveira e somente poderá iniciar a partir da aprovação do Comitê de ética em Pesquisa da Instituição universitária na qual esta pesquisa está alocada, UNESP/IB-RC.

Capivari, ___ de _____ de 2025.

_____

Assinatura do Responsável pela Escola

APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO PRÉ-INTERVENÇÃO

1. ASPECTOS SÓCIO-DEMOGRÁFICOS

Informações pessoais:
Nome:
Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino
Idade: anos
Moradia:
Mora com:
( ) Pai ( ) Mãe ( ) Avós ( ) Tios ( ) Outro:
Bairro que mora:
Tipo de moradia:
( ) Casa ( ) Apartamento ( ) Outro:

Renda e Trabalho:
Seus pais trabalham?

( ) Sim( ) Não Renda Familiar:
Menos de 1 salário mínimo ( )
1 salário mínimo ( )
Mais de 1 salário mínimo ( )

Acesso à tecnologia:
Você tem acesso à internet dentro da sua casa? ( )Sim ( ) Não

2. AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
Como se sente nas aulas de Educação Física?
( ) Muito animado ( ) Animado ( ) Neutro
( ) Não gosto muito ( ) Não gosto de jeito nenhum

Onde suas aulas de educação física acontecem? (pode marcar mais de um)
( ) Sala de aula ( ) Quadra ( ) Outro:

O que você aprendeu de interessante nas aulas de Educação Física?
_____
_____
_____
_____

Qual o nome do esporte abaixo?

_____



Para você, o que é este esporte ?

_____
_____
_____

Você conhece alguma regra desse esporte? Qual?

_____
_____
_____

Você gostaria de aprender sobre este esporte?

_____
_____

Desenhe e/ou escreva as suas atividades favoritas nas aulas de Educação Física:

APÊNDICE G - QUESTIONÁRIO PÓS-INTERVENÇÃO

AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E FLOORBALL

1. Como se sente nas aulas de Educação Física?

( ) Muito animado ( ) Animado ( ) Neutro

( ) Não gosto muito ( ) Não gosto de jeito nenhum

2. Marque onde suas aulas de educação física aconteceram durante a pesquisa? (pode marcar mais de um)

( ) Sala de aula ( ) Quadra ( ) Outro:_____

3. O que você aprendeu de interessante nas aulas de Educação Física neste último bimestre ?

_____
_____
_____
_____
_____

4. Qual o nome do esporte abaixo?

_____



5. Qual o objetivo deste esporte?

_____
_____
_____
_____
_____

6. Apreendemos nas alas que a forma de jogar o floorball pode ser comparada com uma mistura de quais esportes?

( ) voleibol e hóquei ( ) basquete e hóquei ( ) futebol e hóquei

7. De acordo com o que você aprendeu, escreva algumas regras presentes no jogo do floorball:

_____
_____
_____
_____
_____

8. Qual a diferença entre o hóquei de gelo e floorball:

_____
_____
_____
_____
_____

9. O que você mais gostou de aprender sobre o floorball?

_____
_____
_____

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Desenhe a de suas atividades favoritas sobre o floorball que realizamos nas aulas de Educação Física:

APÊNDICE H PLANOS DE AULAS

Plano de Aula 00 – Pré-intervenção (20/10/2025)

Duração: 50 minutos

Turma: 5º ano B

Professor: Eduardo Eugenio de Toledo

Tema: Esporte de invasão – Pedagogia Histórico-Crítica

Conteúdo: Avaliação inicial (pré-intervenção)

Objetivo:

Levantar os conhecimentos prévios dos alunos acerca dos esportes de invasão e, especificamente, do floorball, tomando tais saberes como ponto de partida para a organização da sequência didática.

Metodologia

Aula orientada pelos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, compreendendo a avaliação diagnóstica como momento da Prática Social Ponto de Partida, necessária à problematização e à mediação pedagógica subsequente.

Procedimentos didáticos

No início da aula, o professor apresentará aos alunos a proposta da pesquisa e da intervenção pedagógica que será desenvolvida ao longo do bimestre. Será realizada a leitura compartilhada do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), com esclarecimento coletivo das dúvidas que emergirem durante o processo.

Após a assinatura do TALE, os alunos responderão individualmente ao questionário pré-intervenção, composto por questões abertas e fechadas, com o objetivo de identificar suas concepções iniciais sobre esportes de invasão e sobre o floorball.

Este momento inicial cumpre a função de mapear o nível de desenvolvimento real dos estudantes, fornecendo subsídios para a organização das aulas seguintes e para a mediação consciente do conhecimento.

Recursos

Giz, apagador, TALE e questionário pré-intervenção impressos.

Avaliação

Avaliação diagnóstica por meio da análise das respostas dos questionários, que servirão de referência para o planejamento e para a análise posterior do processo de ensino-aprendizagem.

Plano de Aula 01 – Aula 1 do Bloco 1 (24/10/2025)

Duração: 50 minutos

Turma: 5º ano B

Professor: Eduardo Eugenio de Toledo

Tema: Esporte de invasão – Pedagogia Histórico-Crítica

Conteúdo: Introdução ao conceito de esporte de invasão

Objetivos:

- Compreender o que caracteriza os esportes de invasão e identificar modalidades que se enquadram nessa categoria;
- Vivenciar jogos que expressem a lógica interna dos esportes de invasão.

Metodologia

Pedagogia Histórico-Crítica, organizada a partir dos momentos da Prática Social Ponto de Partida, problematização e instrumentalização.

Procedimentos didáticos

Prática Social Ponto de Partida

A aula tem início com uma roda de conversa na qual os alunos são convidados a recordar os esportes já estudados nas aulas de Educação Física. Retoma-se a classificação geral das modalidades esportivas, situando os esportes de invasão como conteúdo central do bimestre.

Problematização

A partir da Prática Social Ponto de Partida, o professor problematiza o conteúdo por meio das seguintes questões orientadoras: o que são esportes de invasão? Quais modalidades dessa categoria são mais conhecidas no contexto escolar? Existem esportes de invasão pouco conhecidos ou não convencionais? O que diferencia esportes convencionais e não convencionais?

Essas questões visam desestabilizar concepções naturalizadas e abrir espaço para a ampliação do repertório esportivo dos estudantes.

Instrumentalização

Na sequência, são apresentados vídeos introdutórios que explicitam o conceito de esporte de invasão e exemplificam suas principais características. Posteriormente, os alunos vivenciam um jogo pré-desportivo de futebol ou basquetebol, permitindo a identificação prática dos princípios comuns a esse tipo de modalidade com e a lógica interna dos esportes de invasão.

Recursos

Giz, apagador, notebook, slides e vídeos.

Avaliação

Avaliação processual por meio da participação nas discussões e da construção coletiva de registros que evidenciem os elementos aprendidos sobre os esportes de invasão.

Plano de Aula 02 – Aula 2 do Bloco 1 (31/10/2025)

Duração: 50 minutos

Turma: 5º ano B

Professor: Eduardo Eugenio de Toledo

Tema: Ensino do floorball – Pedagogia Histórico-Crítica

Conteúdo: Introdução ao floorball como esporte de invasão

Objetivos:

5) Compreender o floorball como esporte de invasão não convencional;
6) Identificar o significado do termo floorball, seus objetivos e fundamentos básicos;
7) Entender a lógica do jogo a partir da realização e da defesa do gol.

Metodologia

Pedagogia Histórico-Crítica, articulando catarse, prática social, problematização e instrumentalização.

Procedimentos didáticos

Catarse da aula anterior

A aula inicia-se com a retomada dos conceitos trabalhados na aula anterior,

especialmente as características dos esportes de invasão, consolidando o movimento de passagem do geral para o particular.

Prática Social Ponto de Partida

Em roda de conversa, o professor apresenta o floorball como um esporte de invasão não convencional, destacando suas semelhanças estruturais com modalidades já conhecidas pelos alunos.

Problematização

Os alunos são organizados em pequenos grupos e convidados a refletir sobre questões como: é possível jogar hóquei de gelo na escola? O que seria o floorball? Qual o objetivo do jogo? Quais fundamentos seriam necessários para seu funcionamento?

Instrumentalização

A partir das questões levantadas, o professor sistematiza o conhecimento por meio de slides e vídeos, explicando o significado do termo floorball, o objetivo do jogo, a forma de pontuação e as características gerais da modalidade.

Recursos

Giz, apagador, notebook, slides e vídeos.

Avaliação

Avaliação processual por meio das respostas às questões problematizadoras e da participação nas discussões coletivas.

Plano de Aula 03 – Aula 3 do Bloco 1 (03/11/2025)

Duração: 50 minutos

Turma: 5º ano B

Professor: Eduardo Eugenio de Toledo

Tema: Floorball – Pedagogia Histórico-Crítica

Conteúdo: Fundamentos iniciais do floorball e confecção de tacos com materiais alternativos

Objetivos:

- Compreender o significado do termo floorball e o objetivo central do jogo;
- Identificar os fundamentos técnicos básicos da modalidade;

- Confeccionar tacos de floorball com materiais alternativos, compreendendo o instrumento como mediação da atividade esportiva.

Metodologia

Pedagogia Histórico-Crítica, articulando instrumentalização prática e reflexão coletiva.

Procedimentos didáticos

Catarse da aula anterior

Retomam-se os conceitos trabalhados na aula anterior, consolidando a compreensão do floorball como esporte de invasão.

Instrumentalização – Momento 1

O professor sistematiza o significado do termo floorball, o objetivo do jogo e os fundamentos técnicos básicos, estabelecendo relações entre linguagem, prática e função social do esporte.

Instrumentalização – Momento 2

Os alunos confeccionam tacos de floorball com materiais alternativos, sob orientação do professor. Esse momento permite a apropriação concreta do instrumento esportivo, evidenciando sua dimensão histórico-cultural.

Instrumentalização – Momento 3

Após a confecção, os alunos realizam atividades práticas de condução da bola e arremesso ao gol, experimentando os fundamentos básicos do jogo.

Recursos

Materiais recicláveis, bolas, cones, gols adaptados, notebook e slides.

Avaliação

Avaliação processual por meio da observação das dificuldades e potencialidades dos alunos na execução dos fundamentos e na cooperação durante a confecção dos materiais.

Plano de Aula 04 – Aula 1 do Bloco 2 (07/11/2025)

Duração: 50 minutos

Turma: 5º ano B

Professor: Eduardo Eugenio de Toledo

Tema: Floorball – Pedagogia Histórico-Crítica

Conteúdo: Historicização do floorball e das práticas que lhe deram origem

Objetivos:

- Identificar aspectos relacionados à origem histórica do floorball;
- Compreender o floorball como resultado de um processo de transformação histórica do hóquei, relacionado às necessidades humanas e às condições materiais de prática.

Metodologia

Pedagogia Histórico-Crítica, articulando problematização e instrumentalização teórica.

Procedimentos didáticos

Catarse da aula anterior

A aula inicia-se com a retomada dos conteúdos trabalhados no bloco anterior, especialmente o significado do termo floorball, seus objetivos e fundamentos básicos, consolidando a compreensão inicial da modalidade.

Instrumentalização

A partir das contribuições dos alunos, realiza-se a leitura compartilhada de um texto sobre a história do hóquei, seguida de aula expositiva dialogada com apoio de slides, abordando o surgimento do floorball como adaptação histórica do hóquei no gelo às condições de espaço, material e segurança.

Problematização

Em roda de conversa, os alunos são convidados a refletir sobre as seguintes questões: como surgiram os jogos com taco e bola? De que forma essas práticas se transformaram ao longo do tempo? Por que o hóquei no gelo não poderia ser praticado na escola e quais necessidades levaram à criação do floorball?

Essas questões orientam a compreensão do esporte como produção histórico-social, superando a ideia de que as modalidades esportivas surgem de forma espontânea ou descontextualizada.

Recursos

Giz, apagador, notebook, datashow, slides e texto impresso.

Avaliação

Avaliação processual por meio da participação dos alunos nas discussões e da capacidade de estabelecer relações entre história, necessidade social e prática esportiva.

Plano de Aula 05 – Aula 2 do Bloco 2 (10/11/2025)

Duração: 50 minutos

Turma: 5º ano B

Professor: Eduardo Eugenio de Toledo

Tema: Floorball – Pedagogia Histórico-Crítica

Conteúdo: Historicização, regras iniciais e jogos pré-desportivos

Objetivos:

- Compreender a evolução histórica do floorball em relação ao hóquei;
- Identificar regras básicas da modalidade e sua função organizadora do jogo;
- Vivenciar jogos pré-desportivos que expressem a lógica e as normas do floorball.

Metodologia

Pedagogia Histórico-Crítica, articulando problematização, instrumentalização prática e catarse.

Procedimentos didáticos

Catarse da aula anterior

Retoma-se o processo histórico de surgimento do floorball, enfatizando sua relação com outras práticas esportivas que utilizam tacos e bolas.

Problematização

Em roda de conversa, os alunos são convidados a refletir sobre a função das regras nos jogos e nos esportes, problematizando quem as cria e por quais motivos históricos elas se transformam.

Instrumentalização

Para favorecer a compreensão das regras básicas do floorball, os alunos vivenciam jogos pré-desportivos como o Vassourobol e o Rodobol. Durante as atividades, são explicitadas regras relacionadas à segurança, à não violência e à organização do jogo, estabelecendo relações diretas com as normas do floorball.

Catarse

Ao final, em roda de conversa, discute-se a relação entre os jogos vivenciados e o floorball, destacando como as regras emergem da necessidade de organizar a prática coletiva e garantir a integridade dos participantes.

Recursos

Vassouras, rodos, bolas e materiais de demarcação.

Avaliação

Avaliação processual por meio da participação nas atividades e da capacidade de identificar e explicar as regras vivenciadas.

Plano de Aula 06 – Aula 1 do Bloco 3 (14/11/2025)

Duração: 50 minutos

Turma: 5º ano B

Professor: Eduardo Eugenio de Toledo

Tema: Floorball – Pedagogia Histórico-Crítica

Conteúdo: Regras do floorball, organização do jogo e funções táticas

Objetivos:

- Identificar a função social do árbitro como mediador do cumprimento das regras;
- Reconhecer as demarcações e dimensões da quadra no floorball adaptado;
- Compreender as funções táticas básicas dos jogadores no jogo de invasão.

Metodologia

Pedagogia Histórico-Crítica, articulando problematização e instrumentalização prática.

Procedimentos didáticos

Catarse da aula anterior

Retomam-se as regras vivenciadas nos jogos pré-desportivos, estabelecendo relações diretas com as normas do floorball.

Instrumentalização

São desenvolvidas atividades lúdicas e jogos adaptados, como “O juiz mandou” e o “Pebolim Humano”, que permitem aos alunos compreender, de forma prática, as

regras básicas do floorball, as funções táticas dos jogadores e a organização espacial do jogo.

Problematização

Os alunos refletem sobre a figura do árbitro, sua função social e a importância das regras para a organização do jogo e a prevenção de conflitos.

Catarse

Em roda de conversa, os alunos avaliam as atividades, sugerem modificações e consolidam a compreensão das regras e da organização coletiva do jogo.

Recursos

Cones, bolas, tacos, fios de demarcação e coletes.

Avaliação

Avaliação processual por meio da participação, da compreensão das regras, das funções táticas e da organização do jogo.

Plano de Aula 07 – Aula 2 do Bloco 3 (17/11/2025)

Duração: 50 minutos

Turma: 5º ano B

Professor: Eduardo Eugenio de Toledo

Tema: Floorball – Pedagogia Histórico-Crítica

Conteúdo: O passe como fundamento coletivo e mediação axiológica (fair play)

Objetivos:

- Assimilar valores de solidariedade, respeito e cooperação necessários à prática esportiva coletiva;
- Compreender o passe como fundamento central para a organização do jogo e para o trabalho em equipe;
- Relacionar o passe no floorball a outros esportes de invasão, reconhecendo sua função estrutural.

Metodologia

Pedagogia Histórico-Crítica, articulando problematização, instrumentalização prática e catarse.

Procedimentos didáticos

Problematização

Em roda de conversa, os alunos são convidados a refletir sobre questões orientadoras: qual é o principal fundamento coletivo do floorball? Como uma equipe consegue avançar em direção ao gol adversário? Em outros esportes de invasão, qual fundamento coletivo é mais utilizado? Essas indagações visam evidenciar o passe como mediação essencial da ação coletiva.

Instrumentalização

Para favorecer a compreensão prática do passe, são desenvolvidas atividades como o jogo “cinco passes, um ponto” e o “jogo dos passes”, nas quais a pontuação depende diretamente da cooperação entre os jogadores. Durante as atividades, reforça-se a importância do fair play, do respeito às regras e da participação coletiva.

Catarse

Ao final, em roda de conversa, os alunos analisam as estratégias utilizadas, identificam situações de cooperação e refletem sobre como o passe contribui para a organização coletiva do jogo e para a vivência de valores sociais.

Recursos

Bolas, cones, coletes, apito e cronômetro.

Avaliação

Avaliação processual por meio da participação nas atividades, da utilização consciente do passe e da capacidade de relacionar o fundamento à cooperação e ao fair play.

Plano de Aula 08 – Aula 1 do Bloco 4 (24/11/2025)

Duração: 50 minutos

Turma: 5º ano B

Professor: Eduardo Eugenio de Toledo

Tema: Floorball – Pedagogia Histórico-Crítica

Conteúdo: Ampliação dos fundamentos técnicos no contexto do jogo

Objetivos:

- Compreender o passe como fundamento central para o funcionamento do jogo;
- Identificar o drible como forma de deslocamento e superação do adversário;

- Reconhecer o arremesso como fundamento específico para a concretização do objetivo do jogo.

Metodologia

Pedagogia Histórico-Crítica, articulando retomada conceitual, problematização e instrumentalização prática.

Procedimentos didáticos

Catarse da aula anterior

Retomam-se os conteúdos trabalhados anteriormente, especialmente o passe enquanto fundamento coletivo, estabelecendo relações com os demais fundamentos técnicos.

Problematização

Os alunos são convidados a refletir sobre a presença dos fundamentos do floorball em outros esportes de invasão, identificando semelhanças e diferenças quanto ao passe, drible e arremesso.

Instrumentalização

São desenvolvidas atividades como “cinco passes, um ponto + um gol” e “atacantes versus defensores”, nas quais os alunos aplicam os fundamentos técnicos em situações próximas ao jogo formal, exigindo tomada de decisão, cooperação e respeito às regras.

Catarse

Em roda de conversa, os alunos analisam as dificuldades encontradas, a importância do trabalho coletivo e a articulação entre os fundamentos técnicos durante o jogo.

Recursos

Bolas, cones, coletes, apito e gols adaptados.

Avaliação

Avaliação processual por meio da observação da aplicação dos fundamentos técnicos e da participação consciente no jogo.

Plano de Aula 09 – Aula 2 do Bloco 4 (28/11/2025)

Duração: 50 minutos

Turma: 5º ano B

Professor: Eduardo Eugenio de Toledo

Tema: Floorball – Pedagogia Histórico-Crítica

Conteúdo: Variações do floorball e síntese da unidade didática

Objetivos:

- Identificar as diferentes variações do floorball existentes na atualidade;
- Relacionar as modalidades oficiais às adaptações realizadas no contexto escolar;
- Vivenciar o floorball da escola como síntese dos conhecimentos trabalhados ao longo da unidade.

Metodologia

Pedagogia Histórico-Crítica, compreendendo esta aula como momento de síntese (catarse ampliada).

Procedimentos didáticos

Catarse da aula anterior

Em roda de conversa, os alunos retomam os fundamentos técnicos e as experiências de jogo vivenciadas na aula anterior.

Instrumentalização I

São apresentados vídeos curtos das diferentes modalidades do floorball (oficial, de cadeira de rodas e mini-floorball), possibilitando a análise comparativa entre as variações da modalidade.

Problematização

Os alunos refletem sobre as razões históricas e sociais que explicam a existência das diferentes variações do floorball, destacando questões de acessibilidade, inclusão e adequação às condições materiais.

Instrumentalização II

Os alunos vivenciam partidas do floorball da escola, em versões adaptadas do floorball oficial e do mini-floorball, aplicando os fundamentos, regras e valores discutidos ao longo da unidade.

Catarse (síntese final)

Em roda de conversa, os alunos analisam as semelhanças e diferenças entre as modalidades, avaliam sua participação e reconhecem o floorball da escola como uma prática esportiva ressignificada.

Recursos

Bolas, coletes, apito, cronômetro e gols adaptados.

Avaliação

Avaliação processual por meio da observação da participação, da aplicação dos fundamentos, do respeito às regras e da compreensão das relações entre as diferentes modalidades do floorball.

Plano de Aula 10 – Aula 3 do Bloco 4 (01/12/2025)

Aula Final da Unidade Didática (Prática Social Ponto de Chegada)

Duração: duas aulas consecutivas – 50 minutos cada

Turma: 5º ano B

Professor: Eduardo Eugenio de Toledo

Tema: Floorball – Pedagogia Histórico-Crítica

Conteúdo: Festival (torneio) pedagógico de floorball como Prática Social Ponto de Chegada

Objetivos:

- Retomar a prática social do floorball em um novo patamar de compreensão, caracterizando a Prática Social Ponto de Chegada;
- Mobilizar, de forma consciente, os fundamentos técnicos, as regras, a organização coletiva do jogo e os valores apropriados ao longo da unidade didática;
- Consolidar o floorball da escola como síntese pedagógica do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido.

Metodologia

Pedagogia Histórico-Crítica, estruturando a aula a partir de seus momentos constitutivos (Prática Social Ponto de Partida retomada, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Ponto de Chegada), compreendidos de

forma articulada e dialética.

Procedimentos didáticos

Instrumentalização

O professor organiza coletivamente o festival de floorball, definindo equipes equilibradas, sistema de jogos, tempo das partidas, funções dos participantes (jogadores, árbitros, anotadores e organizadores) e regras adaptadas. Esse momento sistematiza, de forma prática, os conhecimentos apropriados ao longo da unidade, permitindo sua aplicação consciente na organização do evento esportivo.

Catarse

Durante a realização dos jogos do festival, os alunos vivenciam o floorball da escola aplicando, de maneira integrada, os fundamentos técnicos, as regras, a organização tática e os valores discutidos ao longo da sequência pedagógica. O professor acompanha as partidas como mediador, realizando intervenções pontuais que favoreçam a reflexão, a cooperação e o respeito às normas coletivas.

Problematização

Ao final do festival, o professor propõe questões orientadoras, tais como: o que mudou na forma como jogamos floorball desde o início das aulas? Quais conhecimentos aprendidos ajudam a organizar melhor o jogo? Por que as regras, os fundamentos e a cooperação são fundamentais para a prática coletiva?

Essas questões visam explicitar as transformações ocorridas no nível de compreensão dos alunos e preparar o sentido pedagógico do festival como momento de síntese.

5. Prática Social Ponto de Chegada

Ao final do festival, realiza-se uma roda de conversa de avaliação coletiva, na qual os alunos analisam a experiência vivenciada, identificam avanços em relação à prática inicial.

O professor propõe questões orientadoras, tais como: o que mudou na forma como jogamos floorball desde o início das aulas? Quais conhecimentos aprendidos ajudam a organizar melhor o jogo? Por que as regras, os fundamentos e a cooperação são fundamentais para a prática coletiva?

A intenção será que o aluno reconheça o floorball como uma prática esportiva, que não estava normalmente presente nas aulas de Educação Física, que foi apreendida e ressignificada. Esse momento expressa a retomada consciente da prática social, agora mediada pelo conhecimento sistematizado, caracterizando a Prática Social Ponto de Chegada conforme a Pedagogia Histórico-Crítica.

Recursos

Bolas de floorball, tacos confeccionados, coletes, cones, apito, cronômetro, tabela de jogos e quadra demarcada.

Avaliação

Avaliação processual e formativa, considerando:

- a aplicação consciente dos fundamentos técnicos e das regras;
- a participação nas diferentes funções sociais do festival;
- as atitudes de cooperação, respeito e responsabilidade coletiva;
- as reflexões expressas na roda de conversa final.

OBSERVAÇÃO: Na aula subsequente à realização da Prática Social Ponto de Chegada, foi aplicado um questionário pós-intervenção aos estudantes, com o objetivo de analisar as transformações ocorridas em suas concepções sobre o floorball e sobre os esportes de invasão. Tal instrumento não integrou a sequência pedagógica propriamente dita, constituindo-se como procedimento metodológico da pesquisa, destinado à coleta de dados para posterior análise.

Plano de Aula – Pós-intervenção (01/12/2025)

Duração: 50 minutos

Turma: 5º ano B

Professor: Eduardo Eugenio de Toledo

Tema: Esporte de invasão – Pedagogia Histórico-Crítica

Conteúdo: Avaliação final (pós-intervenção)

Objetivo:

Analisar as transformações ocorridas nas concepções dos alunos acerca dos esportes de invasão e, especificamente, do floorball, após a realização da sequência didática, tomando como referência o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido.

Metodologia

Aula orientada pelos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, compreendida **não como novo momento de ensino**, mas como **procedimento metodológico da pesquisa**, realizado após o encerramento da sequência pedagógica. A aplicação do questionário pós-intervenção tem como finalidade acessar, de forma sistematizada, as mudanças na relação dos alunos com o objeto de conhecimento, possibilitando a análise do processo educativo vivenciado.

Procedimentos didáticos

No início da aula, o professor retoma brevemente o percurso da unidade didática, destacando que a sequência pedagógica foi concluída com a realização da Prática Social Ponto de Chegada, materializada no festival pedagógico de floorball. Em seguida, esclarece aos alunos os objetivos da aplicação do questionário pós-intervenção, reforçando que não se trata de avaliação classificatória, mas de um instrumento de pesquisa destinado a compreender as aprendizagens construídas ao longo do processo.

Na sequência, os alunos respondem individualmente ao questionário pós-intervenção, composto por questões abertas e fechadas, que abordam suas compreensões sobre o floorball, os esportes de invasão, os fundamentos técnicos, as regras, a organização do jogo, os valores relacionados à prática coletiva e os sentidos atribuídos à experiência pedagógica vivenciada.

Esse momento possibilita o registro das sínteses elaboradas pelos alunos após a mediação pedagógica, permitindo a comparação com os dados obtidos na etapa pré-intervenção e subsidiando a análise qualitativa do processo educativo. **O questionário contempla questões de natureza conceitual, atitudinal e expressiva, possibilitando captar as sínteses produzidas pelos estudantes ao final da intervenção pedagógica.**

Recursos

Giz, apagador e questionário pós-intervenção impresso.

Avaliação

Avaliação de caráter investigativo, por meio da análise das respostas ao questionário pós-intervenção, que, em conjunto com os dados do questionário pré-intervenção, constituirá o corpus empírico para a análise do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na intervenção pedagógica.

APÊNDICE I - DECLARAÇÃO DE USO DE FERRAMENTAS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Eu, Eduardo Eugenio de Toledo, declaro que utilizei ferramentas de Inteligência Artificial (IA) no processo de elaboração do manuscrito submetido, conforme detalho abaixo:

1. Ferramentas utilizadas:

ChatGPT e Gemini

2. Etapas em que foram utilizadas:

Elaboração de texto, análise de dados, geração de quadros e figuras, formatação de referências.

3. Em quais seções do manuscrito:

Resumo, Introdução, Referencial Teórico e, Análise dos dados e Recurso Educacional

4. Descrição dos limites de uso:

Uso para organização de ideias e planejamento da escrita, uso para apoio redacional, uso para revisão gramatical e ortográfica, uso para melhoria da clareza e estrutura textual, uso para tradução de trechos do trabalho, uso para auxílio na elaboração de figuras e quadros, e uso como apoio na organização dos dados.

Declaro ainda que assumo total responsabilidade pelo conteúdo do manuscrito, garantindo sua originalidade, precisão, validade e integridade ética, conforme previsto na Política de Uso da Inteligência Artificial na Pós-Graduação, segundo Portaria 2664/2026 de 6 de março de 2026 - Política de Integridade na Atividade Científica do CNPq.