



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS BAURU**

**ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGENS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO
AMPLIADA NO ENSINO DE LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PROPOSTA
COM OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

BEATRIZ CAROLINE BISPO DIAS IBANHEZ

**BAURU - SP
2026**

BEATRIZ CAROLINE BISPO DIAS IBANHEZ

**ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGENS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO
AMPLIADA NO ENSINO DE LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PROPOSTA
COM OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), da Universidade Estadual Paulista (UNESP) “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus* Bauru, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Linha de Pesquisa: Abordagens Metodológicas e Processos de Ensino e Aprendizagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Catia Silvana da Costa.

**BAURU - SP
2026**



DIAS-IBANHEZ, Beatriz Caroline Bispo.
Dissertação Estratégias de Aprendizagens na perspectiva da Inclusão Ampliada no Ensino de Lutas na Educação Física: uma proposta com os anos finais do Ensino Fundamental / Beatriz Caroline Bispo Dias-Ibanhez; orientadora: Catia Silvana da Costa. - Bauru, SP, 2026.
142 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru. Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF.

1. Educação Física. 2. Educação Inclusiva Ampliada. 3. Interculturalidade Crítica. 4. Lutas.



BEATRIZ CAROLINE BISPO DIAS IBANHEZ

**ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGENS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO
AMPLIADA NO ENSINO DE LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PROPOSTA
COM OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus* Bauru, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Linha de Pesquisa: Abordagens Metodológicas e Processos de Ensino e Aprendizagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Catia Silvana da Costa.

Data da Defesa: 10/06/2026

Membros Componentes da Banca Examinadora:

Presidente e Orientadora: Prof.^a Dr.^a Catia Silvana da Costa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) *Campus* São Sebastião, ProEF UNESP Núcleo Bauru e Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) *Campus* Naviraí

Membro Titular: Prof. Dr. Daniel Teixeira Maldonado

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo *Campus* Jacareí, ProEF IFSULDEMINAS *Campus* Muzambinho

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Cleia Renata Teixeira de Souza

UFMS *Campus* Naviraí

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências
UNESP – Campus Bauru

Beatriz Caroline Bispo Dias |banhez

**ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGENS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO
AMPLIADA NO ENSINO DE LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PROPOSTA
COM OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências, Campus Bauru para obtenção do título de Mestra em Educação Física,

Área de Concentração: Educação Física Escolar,

Data da defesa: 10/06/2026

Banca Examinadora:

 Documento assinado digitalmente
CATIA SILVANA DA COSTA
Data: 04/06/2025 14:43:00-0100
Verifique em <https://validar.dl.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Catia Silvana da Costa
UNESP – Faculdade de Ciências – Campus Bauru

 Documento assinado digitalmente
DANIEL TEIXEIRA MALDONADO
Data: 04/06/2025 11:40:25-0100
Verifique em <https://validar.dl.gov.br>

Prof. Dr. Daniel Teixeira Maldonado
IFSULDEMINAS – Campus Muzambinho

 Documento assinado digitalmente
CLEIA RENATA TEIXEIRA DE SOUZA
Data: 04/06/2025 14:03:00-0100
Verifique em <https://validar.dl.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Cleia Renata Teixeira de Souza
UFMS – Campus Naviraí



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru



Faculdade de Ciências

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE BEATRIZ CAROLINE BISPO DIAS IBANHEZ, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 10 de junho de 2026, às 9h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de BEATRIZ CAROLINE BISPO DIAS IBANHEZ, intitulada "Estratégias de aprendizagens inclusivas no ensino de lutas na Educação Física: uma proposta com os anos finais do Ensino Fundamental". A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. CATIA SILVANA DA COSTA (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Educação Física / IFB - Campus São Sebastião, Prof. Dr. DANIEL TEIXEIRA MALDONADO (Participação Virtual) do(a) IFSULDEMINAS, Profa. Dra. CLEIA RENATA TEIXEIRA DE SOUZA (Participação Virtual) do(a) Universidade Federal Mato Grosso do Sul (UFMS) / Campus de Naviraí, Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final aprovada. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Documento assinado digitalmente



CATIA SILVANA DA COSTA

Data: 15/06/2026 09:58:09 -0300

Verifique em <http://validar.dl.gov.br>

Profa. Dra. CATIA SILVANA DA COSTA

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha filha Luíza por me lembrar todos os dias que viver vale muito a pena e por compreender os momentos em que precisei estar ausente para estudar. Você é a minha maior motivação.

Ao meu marido, Marcos, pela paciência, pelo apoio incansável e por caminhar ao meu lado e ao lado da nossa pequena, sendo nosso porto seguro. Obrigada por acreditar em mim, muitas vezes mais do que eu mesma.

Aos meus pais, Jackson e Marlene, pelo apoio incondicional, pela presença constante e por serem a minha base. Sem o alicerce que vocês construíram em minha vida, esta jornada não seria possível.

Às minhas amigas, Rejane, Janaína, Daniele e Eldiene, pela parceria, pelas conversas diárias e pelo companheirismo. Ter vocês ao meu lado torna o cotidiano escolar mais leve, divertido, e os desafios da nossa profissão mais fáceis de enfrentar.

À equipe gestora da escola, da qual faço parte há nove anos, pela confiança no meu trabalho e pelo apoio constante ao longo dessa trajetória.

Aos meus/minhas alunos/as, por me ensinarem tanto e por darem sentido ao meu trabalho todos os dias.

Aos/às meus/minhas colegas da 5.^a turma do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), pela jornada compartilhada, pelas trocas e aprendizagens construídas ao longo do percurso.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Catia Silvana da Costa, pela dedicação, paciência, compreensão e pelas valiosas contribuições ao longo deste percurso.

Aos membros da banca, Prof. Dr. Daniel Teixeira Maldonado e Prof.^a Dr.^a Cleia Renata Teixeira de Souza, pelas contribuições ao meu trabalho e pelo compromisso com a defesa da Educação Física na escola pública.

A concretização deste sonho não seria possível sem o apoio, a compreensão e o incentivo de todos/as vocês.



A vida me ensinou a nunca desistir. Nem ganhar, nem perder, mas procurar evoluir.

Chorão, 2005.



RESUMO

Esta pesquisa fundamentou-se nos desafios enfrentados pela professora-pesquisadora na docência em Educação Física, com ênfase no fenômeno do desinteresse dos/as estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental e na abordagem fragmentada da diversidade. O objetivo geral consistiu em investigar e implementar estratégias na perspectiva da inclusão ampliada para o ensino das lutas, promovendo uma aprendizagem que respeitasse as particularidades culturais, físicas e sociais dos/as estudantes. A abordagem metodológica foi qualitativa (Lüdke; André, 1986), utilizando a pesquisa-ação como método (Thiollent, 1996). A intervenção ocorreu com uma turma de 9.º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 13 e 14 anos, em uma escola municipal do extremo da zona leste de São Paulo, pautada no planejamento participativo e na coautoria discente. As informações foram produzidas por meio da observação participante, diário de campo (Minayo, 2007) e registro fotográfico (Bogdan; Biklen, 1994), sendo submetidas à análise de conteúdo (Bardin, 1977). Os resultados revelaram possíveis causas para o desinteresse escolar, bem como estratégias possíveis para sua mitigação, como escolha coletiva dos temas a serem trabalhados e vivências simultâneas. Também foram tensionadas as lutas e as brigas, permitindo que os/as estudantes pudessem ressignificar a luta como prática cultural, bem como tensionar temas eurocêntricos em detrimento dos temas de matrizes africanas e problematizar os marcadores sociais de gênero e raça por meio de casos contemporâneos. Para isso, utilizaram-se as proposições Interculturalidade Crítica e Educação Física Crítico-Libertadora. A pesquisa identificou, ainda, uma lacuna em relação a outras formas de movimento, englobando estudantes com deficiências, informação que se configurou como elemento de tomada de consciência para futuras práticas inclusivas. Concluiu-se que o ensino das lutas, quando pautado no diálogo e na justiça social, constitui um espaço de insurgência contra a lógica tecnicista e excludente. Como recurso educacional, foi desenvolvida uma revista digital contendo o planejamento e as vivências da intervenção.

Palavras-chave: Inclusão Ampliada; Ensino das Lutas; Interculturalidade Crítica; Estratégias Pedagógicas; Educação Física Escolar.



ABSTRACT

This research was based on the challenges faced by the teacher-researcher in teaching Physical Education, with an emphasis on the phenomenon of student disinterest in the final years of elementary school and the fragmented approach to diversity. The general objective consisted of investigating and implementing strategies from the perspective of broad inclusion for teaching combat sports, promoting learning that respected the students' cultural, physical, and social particularities. The methodological approach was qualitative (Lüdke; André, 1986), using action research as the method (Thiollent, 1996). The intervention took place with a 9th-grade class of elementary school, with students aged between 13 and 14 years, in a municipal school in the far east of São Paulo, based on participatory planning and student co-authorship. Information was produced through participant observation, field diaries (Minayo, 2007), and photographic records (Bogdan; Biklen, 1994), being subjected to content analysis (Bardin, 1977). The results revealed possible causes for school disinterest, as well as possible strategies for its mitigation, such as the collective choice of topics to be addressed and simultaneous experiences. Combat sports and fighting were also tensioned, allowing students to resignify combat as a cultural practice, as well as tensioning Eurocentric themes over African-based themes and problematizing social markers of gender and race through contemporary cases. For this purpose, the propositions of Critical Interculturality and Critical-Liberating Physical Education were utilized. The research also identified a gap regarding other forms of movement, involving students with disabilities, information that served as an element of awareness for future inclusive practices. It was concluded that the teaching of combat sports, when based on dialogue and social justice, constitutes a space of insurgency against technocratic and exclusionary logic. As an educational resource, a digital magazine was developed containing the planning and experiences of the intervention.

Keywords: Broad Inclusion; Teaching Combat Sports; Critical Interculturality; Pedagogical Strategies; School Physical Education.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Estudantes vivenciando o jogo de oposição “Pegar a tampinha”, com foco na percepção das características das lutas
- Figura 2 – Estudantes vivenciando o jogo de oposição “Pegar a tampinha”, com foco na percepção das características das lutas
- Figura 3 – Estudantes vivenciando o jogo de oposição “Pegar o prendedor”, explorando a simultaneidade das ações de ataque e defesa e o corpo do/a outro/a como alvo móvel
- Figura 4 – Vivência do jogo “Pisar na fita”, possibilitando a experimentação da imprevisibilidade e da simultaneidade das ações de ataque e defesa
- Figura 5 – Estudantes participando do jogo combinado “Pegar o prendedor e pisar na fita”, integrando as características das lutas
- Figura 6 – Estudantes realizando uma oração, que culminou com diálogo e reflexão sobre laicidade na escola
- Figura 7 – Estudante conduzindo o alongamento para início das atividades
- Figura 8 – Compartilhamento de saberes por meio da demonstração de golpes básicos do Boxe realizado por um estudante para a turma
- Figura 9 – Construção coletiva na confecção de aparadores com materiais alternativos para a prática do Boxe
- Figura 10 – Prática de golpes na pera do Boxe confeccionada coletivamente, enfatizando a democratização do acesso à luta
- Figura 11 – Vivência de golpes do Boxe com uso de aparadores de papelão produzidos pelos/as estudantes, garantindo a segurança e a integridade física no combate
- Figura 12 – Experimentação do espelho para a prática dos movimentos básicos do Boxe
- Figura 13 – Compartilhamento de saberes por meio da demonstração de golpes de Muay-thai realizada por uma estudante para a turma
- Figura 14 – Releitura discente dos golpes de Muay-thai
- Figura 15 – Prática de golpes de Muay-thai com aparadores-raquete de material alternativo
- Figura 16 – Interação em duplas durante o uso de aparadores reciclados
- Figura 17 – Jogo de oposição acorda, priorizando a percepção dos princípios de



equilíbrio e desequilíbrio no solo

Figura 18 – Variação lúdica do “Braço de ferro” no tatame, explorando a oposição direta de forma controlada e segura

Figura 19 – Vivência do jogo balança mas não cai, focando na percepção integrada das características de equilíbrio e desequilíbrio

Figura 20 – Vivência do combate no chão, integrando os princípios de imobilização e o respeito aos limites do/a oponente

Figura 21 – Confeção coletiva de espadas de jornal para a tematização da Esgrima

Figura 22 – Vivência dos movimentos de saudação, marcha e rompe

Figura 23 – Simulação de combate de Esgrima

Figura 24 – Combate com espadas de papelão, reforçando o reconhecimento do/a outro/a como parceiro/a necessário/a da prática

Figura 25 – Materiais utilizados na confecção dos aparadores

Figura 26 – Furos no papelão

Figura 27 – Alça para empunhadura do aparador

Figura 28 – Materiais utilizados na confecção da pera do Boxe

Figura 29 – Bola envolvida pelas sacolas plásticas com as extremidades amarradas com borrachinhas de elástico

Figura 30 – Pera do Boxe presa com elástico canelado para ser fixada na trave de futebol

Figura 31 – Materiais utilizados na confecção do aparador-raquete

Figura 32 – Papelões recortados no formato de raquete, sobrepostos e colados com cola quente

Figura 33 – Espuma recortada no formato de raquete e colada no papelão com cola quente

Figura 34 – Aparador-raquete coberto com tecido não tecido (TNT) e preso com borrachinhas de elástico

Figura 35 – Materiais utilizados na confecção da espada

Figura 36 – Folhas de jornal enroladas e fixadas com fita adesiva

Figura 37 – Pontas das espadas recortadas

Figura 38 – Folhas de jornal encaixadas e fixadas com fita adesiva

Figura 39 – Extremidade dobrada para criação de alça para empunhadura, fixada com fita adesiva

Figura 40 – Revista Digital



LISTA DE QUADRO

Quadro 1 - Organização dos encontros pedagógicos



LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CEP – Comitê de Ética e Pesquisa
CF – Constituição Federal
CNS – Conselho Nacional de Saúde
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
IA – Inteligência Artificial
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIAPN+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros/Transexuais/Travestis, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Não-binários e outras identidades
NSE – Nova Sociologia da Educação
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PROEF – Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
SME-SP – Secretaria Municipal de Educação
TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCA – Trabalho Colaborativo Autoral
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação
TNT – Tecido Não Tecido



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	22
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	27
1.1 Desinteresse Escolar, Diversidade, Diferença e Educação Inclusiva	27
1.2 Ensino-Aprendizagem e Educação Física	38
1.3 Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental e o Eixo temático Lutas	42
2 METODOLOGIA	52
2.1 Abordagem Metodológica	52
2.2 Método de Pesquisa	52
2.3 Universo da Pesquisa	53
2.4 Participantes	54
2.5 Instrumentos de Produção das Informações	55
2.6 Comitê de Ética	56
2.7 Planejamento: Estratégias e Práticas Pedagógicas	56
2.8 Procedimentos para a Análise das Informações	57
2.9 Declaração de Uso de Inteligência Artificial	58
3 RELATO DA INTERVENÇÃO, RESULTADOS E DISCUSSÃO	59
3.1 Participação e Estratégias Inclusivas	89
3.2 A Fronteira entre o Combate e a Violência	94
3.3 Marcadores Sociais da Diferença nas Representações Culturais	97
3.4 Reflexão sobre a Práxis: o que fica na Escola após a Pesquisa-Ação	101
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICES	112
APÊNDICE A - Carta de Anuência	112
APÊNDICE B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)	113
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	115
APÊNDICE D - Termo de Autorização e Uso de Imagem	117
APÊNDICE E – Jogos de Oposição	118
APÊNDICE F – Construção dos materiais utilizados na intervenção	121
APÊNDICE G – Recurso Educacional	138
ANEXOS	140
ANEXO 1 – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP)	140



APRESENTAÇÃO

Nasci na cidade de São Paulo, na região da zona leste. Nos primeiros anos de vida, vivíamos em uma pequena casa nos fundos da residência da minha avó paterna. A princípio, moravam nesta casa meus pais, eu e meu irmão mais velho e, após a separação dos meus pais, quando eu tinha por volta de três anos, ficamos lá com a minha mãe e meu pai nos visitava regularmente.

Por volta dos meus sete anos, fomos morar com a minha avó materna na cidade de Suzano, município que nos proporcionou brincar na rua com os/as novos/as colegas. Brincávamos de esconde-esconde, pega-pega, pulávamos corda, queimada, entre tantas outras atividades. A escola também proporcionava diversas experiências, desde aulas conduzidas efetivamente por professores de Educação Física, participação em campeonatos com visitas de atletas da cidade. Pontuo aqui que, apesar de me movimentar em diferentes práticas, não era habilidosa e, portanto, nunca fui atleta, mas até este momento fui muito incentivada pelos/as meus/minhas professores/as.

Aos meus 13 anos, voltamos com a minha mãe para a cidade de São Paulo, na ocasião para a região da zona sul. Na nova escola, que também era pública, as aulas de Educação Física eram divididas em vôlei para as meninas e futsal para os meninos, organização que foi mantida até o final do Ensino Médio. Embora eu continuasse gostando de me movimentar e participasse de diferentes atividades nos finais de semana, as aulas de Educação Física passaram, gradativamente, a perder o sentido para mim. Naquele período, as aulas eram organizadas em torno das mesmas modalidades e de uma dinâmica que se repetia ao longo dos anos, aspecto que, apenas posteriormente, passei a compreender como um dos elementos que contribuíram para o meu afastamento das aulas.

Anos mais tarde, ao revisitar essa experiência, surgiu uma inquietação que passou a orientar minhas reflexões: por que, apesar de continuar interessada pelas práticas corporais, as aulas de Educação Física deixaram de fazer sentido para mim? De que maneira as escolhas pedagógicas podem contribuir para aproximar ou afastar os/as estudantes das aulas? Essa inquietação permaneceu por muito tempo sem resposta e, anos depois, tornou-se uma das motivações para investigar o desinteresse escolar nas aulas de Educação Física e compreender de que maneira práticas



pedagógicas podem favorecer a participação e a aprendizagem dos/as estudantes.

Quando terminei o Ensino Médio, ingressei na faculdade de Direito, influenciada pelo meu pai, que tinha se tornado advogado. E, antes de completar o terceiro ano do curso, decidi que queria cursar Educação Física. Foi difícil romper com as expectativas da minha família, principalmente do meu pai, mas, posteriormente, fui apoiada em minha decisão.

Na ocasião, era apaixonada por aulas coletivas de ginástica. Então, ao entrar na faculdade, acreditava que iria seguir no caminho do bacharelado e, apesar de ter cursado três anos de licenciatura e um ano de bacharelado, as disciplinas, desde o início, estavam atreladas à última área. Além disso, as minhas experiências do estágio (com exceção do estágio obrigatório) foram em academias, clubes e empresas com ginástica laboral, por isso, quando me formei professora de Educação Física, trabalhei nesses setores.

A minha trajetória na área escolar iniciou quando tomei posse no primeiro cargo de professora de Educação Física no estado de São Paulo, em 2012. Minha primeira experiência foi lecionando para turmas de 1.º e 2.º anos do Ensino Fundamental e foi muito positiva, uma vez que os/as estudantes participavam das atividades propostas com muito entusiasmo, sendo o maior desafio a mediação dos conflitos que, de vez em quando, aconteciam entre eles/as durante as aulas. No início de 2014, assumi o segundo cargo ainda no Estado e, em agosto do mesmo ano, precisei exonerar o primeiro cargo para assumir um novo cargo na prefeitura de São Paulo, para que o acúmulo fosse lícito. Continuei lecionando somente para os anos iniciais. Este também foi o ano em que me casei.

Desde que comecei a acumular cargos em duas escolas, nunca consegui me remover para perto de minha residência. Em virtude disso, teve épocas que uma escola era no extremo da zona leste e, a outra, no extremo da zona sul, ou no extremo da zona leste e extremo da zona oeste. Em 2014, por exemplo, utilizando o transporte público (ônibus, metrô e trem), percorria 25 km da minha residência a uma escola no extremo da zona leste, e desta para uma outra no extremo da zona sul, percorria aproximadamente mais 60 km. Desta última, para retornar à minha residência, percorria mais 45 km, sendo meu tempo diário em deslocamento no transporte público de seis horas diárias, desde que não houvesse falhas na operação. O ano em que consegui diminuir as distâncias foi o ano em que uma escola estava no extremo da



zona leste e, a outra, no centro da cidade. Foi nesta época que passei a lecionar para os anos finais do Ensino Fundamental. Com o passar do tempo, adoeci em razão do desgaste provocado pelas muitas horas no transporte público e, no final de 2018, com a minha filha ainda bebê, exonerei o cargo no Estado.

Entre os anos de 2017 e 2019, estava muito desmotivada em virtude do desgaste provocado pela manutenção dos dois cargos em escolas distantes e com estudantes que não tinham interesse em participar de atividades que não envolvessem o futebol. Também não tinha tempo para pensar em aulas que pudessem envolvê-los/as. Além disso, a filha pequena, que, em razão do meu trabalho, frequentava a creche, estava sempre doente. Essa insatisfação me fez retomar o curso de Direito. Porém, em poucos meses percebi que o meu lugar era mesmo na escola, apesar de todos os desafios que lidamos todos os dias.

Nos últimos anos, minha trajetória docente foi impulsionada por formações que mudaram a minha forma de lecionar. O curso “Maratona do Planejamento para Ensino Híbrido” (2021) despertou a necessidade de um planejamento que contemplasse as diversas unidades temáticas, visando superar a hegemonia dos esportes tradicionais. Com base na escuta dos/as estudantes, as práticas tornaram-se mais dialógicas, como a ressignificação de jogos eletrônicos (*Angry Birds* e *Among Us*) para o contexto da vida real. Os cursos que me fizeram refletir sobre a importância de uma Educação Física crítica foram: “Linguagens na Educação Física Escolar: diferentes formas de ler o mundo” (2022) e “Educação Física Escolar e linguagens: diálogos com o currículo crítico-libertador” (2023), ambos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo (SME-SP).

Esses estudos me permitiram compreender as práticas corporais como manifestações culturais que produzem sentidos e significados. Nesse sentido, na Copa do Mundo de Futebol de 2022, promovemos discussão sobre o racismo no futebol e na vida, pesquisamos sobre as culturas dos países africanos que participaram do mundial, valorizamos a cultura africana por meio de uma oficina de jogos e brincadeiras e, por fim, organizamos um evento no formato interclasse a pedido dos/as estudantes, no qual a trajetória da Copa do Mundo de Futebol foi documentada mediante álbum de figurinhas autoral.

Em 2023, baseada na pesquisa sobre jogos e brincadeiras indígenas, foi realizada uma oficina para que os/as estudantes pudessem compartilhar com os/as



colegas nossas descobertas. Nesses eventos, todas as turmas, do 6.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental, participaram e alguns/algumas estudantes atuaram nas oficinas. Ainda em 2023, com uma das turmas do 8.º ano, foi discutido sobre a elitização do tênis de quadra e a trajetória de mulheres negras, como Serena e Vênus Williams, o que permitiu problematizar as relações de classe e raça, utilizando a produção de uma revista autoral como ferramenta de mediação. Em 2024, no âmbito do ProEF, com uma das turmas de 9.º ano, debatemos sobre as relações de gênero no esporte, especialmente no futebol, visando desconstruir preconceitos e fomentar uma participação ativa nas aulas.

O interesse em ingressar no mestrado emergiu com a realização do curso "Linguagens na Educação Física Escolar". Essa formação, seguida do curso "Educação Física Escolar e Linguagens", ampliou minha compreensão da Educação Física como componente curricular da área de Linguagens, conduzindo-me a uma compreensão de corpo para além de uma perspectiva predominantemente biológica e das práticas corporais como produções culturais que produzem sentidos e significados sobre o mundo. Tal entendimento levou-me a repensar o planejamento das aulas, compreendendo que não poderia restringir-se à reprodução de propostas descontextualizadas, mas deveria ser construído em diálogo com a realidade da escola e com os interesses e necessidades dos/as estudantes.

Concomitantemente, o curso "Educação Física Escolar e Linguagens" apresentou-me a pós-graduação em nível *lato sensu* "Educação Física Escolar e Sociedade" (2023). A especialização aprofundou meu contato com a obra de Paulo Freire e com a perspectiva da Educação Física Crítico-Libertadora, especialmente por meio dos estudos de Nogueira e Maldonado, fortalecendo a compreensão da práxis como ação e reflexão sobre a prática pedagógica, da importância do diálogo e da leitura crítica da realidade como princípios para a construção de uma Educação Física comprometida com a formação humana. Esse percurso formativo foi fundamental para minha aprovação no processo seletivo do ProEF em 2023 e para a realização do sonho de ingressar em um programa de mestrado voltado à área escolar, em uma conceituada universidade pública.

Ao revisitar minha jornada no ProEF, percebo que todas as experiências que o programa me proporcionou modificaram não apenas a minha vida profissional, mas também a pessoal. A excelência acadêmica, sustentada pela pertinência de todas as



disciplinas cursadas, proporcionou um aprofundamento teórico-metodológico essencial, aguçando meu olhar crítico sobre a educação, em especial a pública. As disciplinas foram organizadas em formato híbrido, articulando leituras e atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) com encontros presenciais, configuração que tornou possível minha permanência no mestrado diante das demandas profissionais e pessoais. Contudo, reconheço que a dinâmica intensiva do curso, aliada ao curto tempo de duração do programa, muitas vezes reduziu o tempo necessário para reflexões mais aprofundadas acerca dos conteúdos discutidos.

Além disso, tive o privilégio de compartilhar os novos aprendizados e desafios com 17 colegas vindos de diferentes partes do estado de São Paulo e, também, de outro estado, experiência que ampliou significativamente minha compreensão sobre a diversidade dos contextos educacionais. Nessa trajetória, cada disciplina contribuiu de maneira singular para minha formação enquanto professora-pesquisadora, promovendo reflexões, aprendizagens e ressignificações acerca da Educação Física escolar.

Na disciplina D01 - Problemáticas da Educação Física, refletimos sobre os desafios presentes no cotidiano escolar, como práticas docentes tradicionais, relação entre teoria e prática, aspectos legais da disciplina, indisciplina, desinteresse dos/as estudantes, ensino do esporte e questões de gênero, buscando construir possibilidades de enfrentamento dessas problemáticas no contexto escolar.

Na disciplina D02 – Seminários de Pesquisa em Educação Física, estudamos conceitos básicos da metodologia científica, refletindo sobre as diferenças entre conhecimento científico e senso comum, além de problematizar experiências do cotidiano profissional como possibilidade de temas de pesquisa para a elaboração da dissertação e do recurso educacional.

Na disciplina D03 - “Escola, Educação Física e Planejamento”, refletimos sobre a função social da escola e o papel específico da Educação Física nesse contexto, com foco nos princípios relacionados à organização e planejamento de projetos curriculares, além de analisarmos os objetivos, os conteúdos e os critérios de avaliação nas diferentes etapas da Educação Básica.

Na disciplina D04 - “Metodologia do Ensino da Educação Física”, analisamos diferentes métodos e modelos de ensino da Educação Física escolar, compreendendo o papel do/a professor/a como mediador/a da aprendizagem e refletindo sobre o



planejamento, o desenvolvimento e a avaliação das aulas.

Na disciplina D06 – “Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental”, discutimos as especificidades da Educação Física nessa etapa da escolarização, refletindo sobre a formação humana, propostas curriculares, práticas corporais e desafios relacionados à legitimação da disciplina no contexto escolar.

E, na disciplina D08 – “Escola, Educação Física e Inclusão”, refletimos sobre a inclusão de estudantes com deficiência no contexto escolar e nas aulas de Educação Física, analisando diferentes concepções de deficiência e estratégias pedagógicas voltadas à promoção da aprendizagem e da participação de todos/as os/as estudantes.

Além das aprendizagens construídas nas disciplinas, o ProEF também me proporcionou experiências acadêmicas significativas, como a participação em congressos e apresentação de trabalhos, ampliando minhas possibilidades de diálogo, pesquisa e troca com outros/as profissionais da área. Contudo, esse percurso foi marcado por desafios pessoais e emocionais, especialmente diante da necessidade de conciliar trabalho, maternidade e as exigências da pós-graduação. Nesse sentido, torna-se inevitável questionar a escassez de políticas públicas que garantam o afastamento remunerado dos/as docentes da Educação Básica para a realização de cursos de pós-graduação em nível *stricto sensu*. A ausência desse suporte nos diversos entes federativos submete o/a professor/a a uma exaustiva jornada dupla ou tripla, evidenciando as barreiras estruturais que dificultam a formação continuada e a valorização do/a profissional que atua no cotidiano escolar. Apesar das dificuldades, a experiência contribuiu intensamente para minha formação humana, acadêmica e profissional.



INTRODUÇÃO

Ao longo da minha trajetória como professora de Educação Física na rede pública de ensino na cidade de São Paulo, sendo nove anos na mesma escola e oito anos lecionando para estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, identifiquei alguns desafios, como a dificuldade em garantir a participação ativa de todos/as e a fragmentação do trabalho com os temas relacionados à diversidade.

Para discutir sobre o desinteresse escolar, Santos e Cruz (2024, p. 2) consideram fundamental conceituar o seu antônimo, o interesse: um “conceito de junção entre a psicologia e a pedagogia, pois expressa um papel intermediário (inter/esse), ou seja, está entre o sujeito e o objeto”. Destarte, o desinteresse refere-se à ausência dessa relação. Os autores apontam, ainda, que a interpretação de interesse dependerá da perspectiva teórica, uma vez que há aquelas que enfatizam o objeto sobre o sujeito, ou seja, o foco dos processos de ensino e aprendizagem está no conteúdo e, por outro lado, há aquelas que destacam o sujeito sobre o objeto, com o foco nos/as estudantes.

O tema do desinteresse escolar tem provocado, de acordo com Santos (2024), a atenção de pesquisadores/as nas últimas décadas na América Latina, principalmente após os desafios relacionados ao processo de democratização do ensino. Sposito (1984) definiu esse processo como a ampliação do tempo de escolarização e de acesso e permanência da população mais pobre na escola. Assim, Santos (2024) enfatiza que, por um lado, a escola democratizou o seu ensino e, de outro, não conseguiu fazer com que todos/as aprendessem, colocando muitos/as estudantes em situação de desinteresse escolar.

Além disso, Santos (2024) destaca que o fenômeno do desinteresse escolar é um problema histórico, com diferentes causas. Ele analisou 188 trabalhos e os classificou em nove categorias, com destaque para a falta de sentido da escola nas perspectivas dos/as discentes, a apatia em relação a algumas áreas do conhecimento e a utilização de metodologias ultrapassadas em aula.

Igualmente, observou que, apesar de os/as estudantes reconhecerem a importância da escola e de valorizarem todas as áreas do conhecimento, o desinteresse pelos processos de ensino e aprendizagem ofertados pela escola se



deterioram durante o ensino formal, bem como algumas áreas do conhecimento têm estudado mais sobre o assunto, e uma delas é a Educação Física.

Darido, González e Ginciene (2020) também discutiram esse fenômeno nas aulas de Educação Física e apontaram que suas participações tendem a diminuir conforme os/as estudantes prosseguem em seus processos de escolarização. Corroborando com essa ideia, Santos (2024) aponta que as causas são diversas e que, muitas vezes, estão associadas à falta de tradição do componente, à repetição dos conteúdos, à utilização de práticas metodológicas ultrapassadas ou à vivência de situações de insucesso e exclusão nas aulas de Educação Física.

Não existe, segundo Santos (2024), uma solução simples para um fenômeno complexo, haja vista que o tratamento desse assunto requer investimento na formação dos/as docentes, bem como implementar um currículo plural e construir um ambiente educacional inclusivo.

Em relação à formação dos/as docentes, existe uma visão equivocada de que esta seria “uma espécie de resposta ou salvação para todos os problemas educativos” (Nóvoa, 2017, p. 26). O autor afirma que a formação dos/as docentes deveria ser entendida como um espaço de colaboração entre universidade, escola e sociedade, em uma relação horizontal em que todos/as podem e devem contribuir. Ressalta ainda, que, para afirmar a sua profissão, o/a professor/a não deve ser preparado/a apenas sob o ponto de vista técnico, científico ou pedagógico, mas também deve conhecer a realidade/comunidade de seus/suas estudantes.

Sob a ótica das lutas sociais que alicerçam a educação pública paulistana, Sposito (1984) afirma que as classes populares se organizaram por meio de sindicatos, associações de bairros e de outros movimentos populares para que seus/suas filhos/as pudessem ingressar na escola pública. Na década de 1960, o que hoje chamamos de anos finais do Ensino Fundamental não era acessível a todos/as, tampouco as prefeituras possuíam sistemas escolares consolidados.

De acordo com a autora, o poder público municipal era responsável pela construção de unidades escolares que se mostravam insuficientes para atender à demanda, sendo que poucos bairros contavam com escolas. Para ampliar o atendimento, muitas salas de aula eram improvisadas em locais inadequados, sem mobiliário básico e, frequentemente, funcionavam à noite, posto que muitas crianças



e adolescentes precisavam trabalhar para auxiliar no sustento familiar, o que reforça o argumento de que a criação de sistemas de ensino, escolas apropriadas e a elaboração de currículos dependem da pressão e da mobilização da sociedade.

No tocante à implementação de um currículo para a diversidade, nos últimos anos a SME-SP tem elaborado documentos que dialogam com a pluralidade cultural e a inclusão, temas que têm tido destaque no discurso educacional. Por isso, elaborou currículos como os dos Povos Indígenas (São Paulo, 2019), dos Povos Migrantes (São Paulo, 2021) e da Educação Antirracista (São Paulo, 2021). No entanto, em meu cotidiano escolar, esses temas costumam ser debatidos nos meses comemorativos, estabelecidos pela rede: março é o mês das mulheres, junho dos povos migrantes, agosto dos povos indígenas, setembro das pessoas com deficiência e, novembro, dos povos negros. Essa fragmentação contrasta com a realidade escolar, ambiente no qual os/as estudantes brancos/as, pardos/as, indígenas, migrantes, com ou sem deficiência e com diferentes tipos de corpos e habilidades se fazem presentes o ano inteiro.

Contudo, é importante salientar que estamos vivendo um momento histórico de ataques à educação, principalmente à educação pública. A esse respeito, Melo, Lima e Kassar (2024) constataram que, após a ruptura institucional ocorrida em 2016, criou-se um discurso de defesa dos direitos econômicos.

Segundo essa ótica, Bossle (2019) salienta que surgiram no país movimentos com a intenção de estabelecer um Estado Mínimo, além de fragilizar a democracia e disseminar uma guerra contra o conhecimento. Cavalcanti *et al.* (2020) ressaltam que esses ataques à educação pública resultaram na reforma do Ensino Médio e na promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), englobando, ainda, mecanismos que facilitam a sua terceirização.

Neira (2018) destaca que tanto a reforma do Ensino Médio quanto a aprovação e a homologação da BNCC ocorreram em 2017. Acrescenta que essa aprovação e homologação do documento desapontaram as categorias educacionais que buscavam dialogar e contribuir em sua elaboração.

A respeito da BNCC, Bossle (2019) aponta que o documento é



[...] uma política educacional que reforça o sistema de homogeneização da cultura e das identidades, privilegiando os estratos sociais mais favorecidos e os grupos empresariais e privatistas interessados em uma mercantilização da Educação e do currículo com a finalidade única de obter lucros com os processos de terceirização do ensino público (Bossle, 2019, p. 19-20).

Nesse sentido, Caffagni (2023) aponta que, ao aceitar políticas educacionais que operam com base na lógica de mercado, como a competitividade e a busca por resultados a qualquer custo, comprometem-se os valores humanos e ampliam-se as desigualdades. Entretanto, argumenta que, ao se reconhecer como um espaço político, a escola pode fomentar a pluralidade e a transformação social.

Considerando esses desafios, a Educação Física, enquanto componente curricular, tem o potencial de colaborar para a valorização da diversidade ao elaborar e implementar estratégias pedagógicas que contemplem todos/as os/as estudantes. Afinal, como destaca Saviani (2021, p. 14), “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”.

O autor não se refere a qualquer saber, mas àqueles que são considerados clássicos, ou seja, aqueles conhecimentos que resistiram ao tempo, que são essenciais para os processos de ensino e aprendizagem. Soares (1996, p. 11) já enfatizava que os conhecimentos clássicos modificaram muitas de suas características ao longo do tempo para se assegurarem como parte da cultura, “[...] como linguagem singular do homem no tempo [...]”.

Dessa forma, a Educação Física tem como papel ensinar os conhecimentos construídos por meio da cultura corporal (Soares *et al.*, 1992). Para os/as autores/as, tal conceito abrange “temas ou formas de atividades, particularmente corporais”, que foram chamados de “jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo” (Soares *et al.*, 1992, p. 34). Ao apreenderem essas expressões, os/as estudantes podem ampliar suas visões de mundo, ressignificando-as.

Atualmente, o currículo da cidade de São Paulo (São Paulo, 2019) organiza a cultura corporal em seis eixos temáticos: jogos e brincadeiras, lutas, esportes, danças, ginásticas e práticas corporais de aventuras. Nesta dissertação, trabalhamos com o eixo temático lutas.

Diante desse contexto, surge a seguinte questão de pesquisa: Como estratégias pedagógicas inclusivas podem ser elaboradas e implementadas nas aulas



de Educação Física para garantir a participação e a aprendizagem dos/das estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental?

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar e implementar estratégias na perspectiva da inclusão ampliada para o ensino das lutas, promovendo uma aprendizagem que respeite e valorize as particularidades culturais, físicas e sociais dos/as estudantes. E, como objetivos específicos: identificar as barreiras que dificultam a participação dos/as estudantes do 9.º ano do Ensino Fundamental nas aulas de lutas; analisar estratégias pedagógicas na perspectiva da inclusão ampliada para o ensino das lutas, elaborando e implementando-as nas aulas de Educação Física para promover a inclusão e a aprendizagem dos/as estudantes; e descrever o impacto das estratégias implementadas no ensino das lutas na participação, aprendizagem e percepção dos/as estudantes a respeito das aulas de Educação Física.

Assim, com base nos objetivos, espera-se contribuir para a desconstrução da pedagogia tradicional da Educação Física, focando em estratégias de aprendizagens inclusivas e plurais. Além disso, pretende-se desenvolver, como recurso educacional, uma revista digital contendo o planejamento e o desenvolvimento da intervenção, incluindo os fundamentos teóricos, os temas geradores, as estratégias pedagógicas e as vivências dos/as estudantes ao longo da pesquisa.



1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este estudo fundamenta-se em discussões sobre desinteresse escolar, diversidade, diferença, educação inclusiva, ensino e aprendizagem e educação intercultural, compreendidas com base em uma perspectiva crítica da educação. Nessa direção, o desinteresse escolar é entendido como um fenômeno sócio-histórico complexo, que demanda o enfrentamento por toda a sociedade, em vez de culpabilizar docentes, estudantes e/ou famílias pela evasão escolar. Além disso, as referências eleitas neste capítulo problematizam as relações de poder presentes na educação, bem como a seleção dos conteúdos e as múltiplas formas de participação dos/as estudantes, valorizando a pluralidade cultural e a construção do conhecimento pelos sujeitos.

1.1 Desinteresse Escolar, Diversidade, Diferença e Educação Inclusiva

Considerando todos os desafios que a educação vem enfrentando nos últimos anos, aprofundar os estudos sobre desinteresse escolar, diversidade, diferença e educação inclusiva torna-se indispensável para a construção de um ambiente educativo mais plural e justo.

O desinteresse escolar, como vimos anteriormente, é uma problemática histórico-social e é uma das responsáveis pela evasão escolar. Então, para melhor compreender esse fenômeno, precisamos entender como as diferentes perspectivas teóricas têm, ao longo da história da educação, pesquisado o seu antônimo — o interesse. Santos e Cruz (2024, p. 137) enfatizam que o interesse é um tema estudado de forma recorrente em diversas áreas — educação, psicologia e sociologia —, sendo entendido como “[...] um elemento da relação entre o sujeito e o objeto [...]”, cuja interpretação tem se modificado ao longo do tempo.

Em termos gerais, os autores apontam que, nas civilizações antigas grega e romana, o interesse estava ligado à formação do cidadão e à ideia de motivar para aprender (frequentemente tratado como sinônimo de motivação em diferentes estudos), inclusive ao evidenciar os efeitos sociais vivenciados por aqueles que não tinham acesso à educação. Na Idade Média, o interesse esteve fortemente relacionado à moral religiosa e à disciplina, sendo comuns castigos físicos direcionados aos/as considerados/as desinteressados/as. Já na contemporaneidade,



Santos (2024) salienta que as pesquisas sobre o interesse na área da educação se alternam em centrar-se no objeto, sendo associado à atratividade das metodologias de ensino. Tal abordagem tende a enxergar o processo como uma falha puramente externa, bastando uma simples modificação metodológica, geralmente com a utilização de metodologias ativas e/ou uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) para que o problema seja resolvido, o que, frequentemente, resulta na responsabilização exclusiva de professores/as e/ou estudantes pela ineficiência dos processos de ensino e aprendizagem, ou centra-se no sujeito - nos/as estudantes.

De acordo com Garcia, Halmenschlager e Brick (2021), essas pesquisas adotam uma perspectiva mais abrangente, uma vez que os/as consideram como sujeitos detentores/as de conhecimento e que têm suas preferências, portanto os/as docentes são os/as responsáveis por mediar essa relação entre os/as estudantes e o conteúdo/currículo. Santos (2024) também ressalta que essas pesquisas também tendem a estudar a relação entre professor/a e estudante, reconhecendo o papel da afetividade nos processos de ensino e aprendizagem. Ainda de acordo com Garcia, Halmenschlager, Brick (2021) e Santos (2024), há pesquisas que entendem que outros aspectos sociais podem contribuir positiva ou negativamente nos processos de ensino e aprendizagem, como pertencimento dos/as estudantes no espaço escolar — que perpassa pela elaboração de currículo(s) que atendam à pluralidade cultural —, o combate às desigualdades, como desemprego, trabalho infantil, exploração sexual e a valorização do conhecimento não somente pelas famílias, mas também pela sociedade capitalista que, conforme Santos (2024), atualmente está mais preocupada em ter consumidores/as do que ter sujeitos escolarizados.

O desinteresse escolar, como pontua Millen Neto *et al.* (2010), é dilema da escola porque afeta todos os componentes curriculares, porém, talvez seja mais fácil reconhecê-lo nas aulas de Educação Física em razão de seu caráter essencialmente prático, ou seja, é mais fácil identificar os/as estudantes que se recusam a participar ativamente das práticas corporais, mesmo estando fisicamente aptos a participar da aula.

Rocha e Rangel Júnior (2025) alegam que este é um problema enfrentado pelos professores de Educação Física de todo o país, especialmente daqueles que



lecionam para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

Em relação aos fatores que contribuem para o desinteresse, estão a estrutura da escola (quadra descoberta, falta de materiais ou materiais inadequados), as aulas acontecerem no contraturno (Rocha; Rangel Júnior, 2025), a escolha do esporte como conteúdo principal nas aulas (Dutra *et al.*, 2016), sendo trabalhado da mesma forma durante todo o processo de escolarização, conflitos relacionados à competição gerada durante as práticas, maior espaço/tempo de aula destinado aos/às alunos/as com maior habilidade (Weber *et al.*, 2023), além da visão que ainda persiste de que a Educação Física é componente curricular complementar, que entretém e extravasa a energia de crianças e adolescentes, portanto, é um componente curricular que não tem a mesma importância dos demais (Millen Neto *et al.*, 2010).

Para enfrentar esse dilema que impacta as aulas de Educação Física, deve-se diversificar os conteúdos, construir materiais alternativos com objetos reciclados ou similares, utilizar outros espaços da escola (Bozoki; Bressan, 2023), implementar o planejamento participativo, estabelecer tarefas alternativas para a participação corporal ativa (Rocha; Rangel Júnior, 2025), mudar a metodologia de ensino e resolver os conflitos em seu estágio inicial (Weber, 2023). Nesse contexto, o planejamento participativo, segundo Maldonado e Neira (2022), refere-se a uma prática pedagógica que considera as contribuições dos sujeitos envolvidos na escolha dos conteúdos, de modo que todos/as tornam-se responsáveis pela construção do conhecimento e pela ampliação das possibilidades de participação.

Mesmo reconhecendo que o desinteresse escolar possui fatores múltiplos, a ausência ou a fragilidade de estratégias pedagógicas pode contribuir para o seu agravamento. Nesse sentido, Millen Neto *et al.* (2010) sustentam que inicialmente o desinteresse escolar compromete a frequência do/a estudante e, muitas vezes, culmina com o seu afastamento da escola, ou seja, termina na evasão escolar. Os autores ainda afirmam que cada ator do processo educacional tem um ponto de vista sobre as suas causas. Os/as docentes, geralmente, imputam a evasão escolar à falta de estrutura familiar, ao uso de drogas e ao desemprego, ou seja, para muitos/as deles/as, as causas são externas e fora da responsabilidade da escola. As famílias, costumam acreditar que a evasão advém das más companhias e da violência que podem afetar as crianças e/ou os/as adolescentes na escola. E os/as estudantes



geralmente a atribuem ao desemprego dos pais, aos problemas familiares que os/as desmotivam a continuar seus estudos, além do seu próprio desinteresse pela educação.

Os autores apontam que, para enfrentar um problema tão complexo, é necessária a utilização de diversas estratégias, em termos mais amplos, a criação de políticas públicas.

De acordo com Millen Neto *et al.* (2010), nas últimas décadas foram criadas algumas políticas públicas para o enfrentamento da evasão escolar, como a organização escolar em ciclos e o programa Bolsa Família. O objetivo da organização escolar por ciclos é romper com o processo de escolarização movido por ameaças de reprovação, substituindo-o por um processo fluido e continuado, e o Bolsa Família é um programa de distribuição de renda, que tem como propósito garantir a escolarização de crianças e adolescentes e diminuir a necessidade de se interromper suas trajetórias escolares. Os autores, apesar de reconhecerem a importância dessas duas políticas públicas, ressaltam a não eliminação do problema, haja vista que a maior taxa de evasão escolar no país está na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio e essas políticas públicas não garantiram a melhora da educação pública para todos/as.

Quando o desinteresse escolar e a evasão escolar são compreendidos para além da responsabilização individual (escola, famílias ou discentes), evidencia-se a fragilidade na efetivação do direito à educação, uma vez que esses fenômenos não apenas comprometem o acesso e a permanência de estudantes na escola, mas também seus processos de aprendizagem. Ao entenderem a educação como um direito ligado à humanização e à cidadania, Melo, Lima e Kassir (2024) reforçam a necessidade de práticas que respeitem a identidade de cada sujeito, superando a lógica homogeneizante e mercadológica, atualmente impregnada na educação.

Segundo Melo, Lima e Kassir (2024), a Constituição Federal (CF) de 1988 é um ordenamento jurídico que nasceu das lutas da sociedade civil, inspirado na Declaração Universal de Direitos Humanos. Na CF, foram reorganizadas as estruturas jurídicas do país, bem como o estabelecimento dos direitos fundamentais a todos/as, incluindo os/as migrantes que aqui residem e, dentre esses direitos, está o da educação.



A partir desse momento, Candau (2012) afirma que a discussão dos Direitos Humanos em nosso país ganhou força nos finais das décadas de 1980 e 1990, que conforme Melo, Lima e Kassar (2024), culminou na assinatura de tratados internacionais e na promulgação de leis, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/1996 e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

O ECA reconhece as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos, e a LDBEN torna a escola um local para a proteção e garantidor desses direitos (Melo; Lima; Kassar, 2024).

O PNEDH tornou-se, segundo Candau (2012), uma importante política pública para o fortalecimento da sociedade, baseada nos princípios da democracia, da cidadania e da justiça social. De acordo com este Plano (Brasil, 2018), a educação pode:

a) criar uma cultura universal dos direitos humanos; b) exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações; c) assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre (Brasil, 2018, p. 12).

Nesse cenário, como afirmam Candau (2012) e Melo, Lima e Kassar (2024), a instituição escolar passa a ser um local privilegiado para ensinar sobre questões relacionadas à educação em Direitos Humanos e, em virtude disso, não deve ser abordada em um único componente curricular, mas sim em todo o currículo escolar.

Sob esse viés, Fernandes e Candau (2022) mencionam que um dos compromissos da educação é o de perceber a nossa humanidade, o que implica em reconhecer o outro que é diferente de mim. As autoras ressaltam que o não reconhecimento dessas diferenças conduz ao silenciamento e à desumanização de pessoas e/ou de alguns grupos, culminando em violências.

Nesse sentido, Queiroz (2011, p. 100) define diversidade como “[...] as diferenças maturacionais, afetivas, cognitivas e sociais das crianças, assim como suas origens socioculturais e as motivações, os interesses e as capacidades de cada indivíduo”.



Para diferenciar diversidade e diferença, Candau (2011) apoia-se em Silva (2000), que na perspectiva do multiculturalismo, afirma que a diversidade refere-se a

[...] uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas. Ela tem, entretanto, pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural, trazendo implícita a ideia de que ela está dada, que ela preexiste aos processos sociais [...]. Prefere-se, neste sentido, o conceito “diferença” por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo, com relações de poder e autoridade (Silva, 2000, p. 43-44).

Assim, de acordo com a autora, o conceito de diversidade remete à ideia de que a tolerância e o respeito às diversas culturas/identidades já foram estabelecidos no contexto social, enquanto o conceito de diferença evidencia que as culturas/identidades são uma construção social em meio às relações de poder e autoridade. É por esse motivo que a autora prefere utilizar o termo diferença.

Candau (2020) destaca a evolução desse conceito, passando de uma perspectiva individual para uma visão sociocultural. A partir do século XIX, com o suporte da psicologia, defendeu-se a necessidade de adequar as práticas escolares aos ritmos e estágios de desenvolvimento de cada estudante. Contudo, foi a partir da década de 1960 que a Nova Sociologia da Educação (NSE) desafiou a visão de que estudantes das camadas populares fracassavam por um suposto “déficit cultural”. Essa teoria demonstrou que o que existia era uma diferença cultural, e que o fracasso era fruto de uma estrutura escolar voltada aos grupos de maior poder, que não dialogava com as classes populares. A autora ressalta, ainda, o pioneirismo de Paulo Freire, que já na década de 1950 propunha um processo educativo baseado no universo cultural dos/as estudantes.

Apesar de o conceito de diferença ser objeto de estudo ao longo do tempo, sua abordagem na educação permanece imprescindível (Candau, 2012; Fonseca, 2024). Isso ocorre porque, por meio da diferença, torna-se possível desconstruir preconceitos e consolidar, no imaginário social, a ideia de que todos/as são detentores/as de direitos, independentemente de sua origem, gênero ou qualquer outro marcador social da diferença.

Para definir os marcadores sociais da diferença, Fonseca (2024) apoia-se em Zamboni (2014) e os entende como uma estrutura de classificação que organiza a



experiência social ao atribuir às pessoas determinadas categorias sociais, como raça, classe, gênero, sexualidade, geração, entre outros, os quais podem se transformar conforme determina a sociedade.

Esses marcadores sociais da diferença anunciam a pluralidade da existência do ser humano no mundo, não gerando desigualdades por si próprios. As desigualdades são geradas nos processos históricos e socioculturais que elaboram um sistema de valor e hierarquia que se manifesta em práticas de exclusão e opressão (Fonseca *et al.*, 2025). A esse respeito, Jucá (2025) ressalta que tais exclusões e opressões ocorrem com maior incidência com grupos sociais em contextos de vulnerabilidade, como pessoas de baixa renda, pessoas negras, pessoas com deficiência, indígenas, quilombolas, pessoas LGBTQIAPN+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros/Transexuais/Travestis, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Não-binários e outras identidades).

No ambiente educacional, as diferenças, segundo Fernandes e Candau (2022), devem ser consideradas como uma riqueza pedagógica e não como um problema a ser resolvido, uma vez que, com base nas diferenças, pode-se inquirir os motivos pelos quais a escola tende a padronizar e homogeneizar as culturas, para então rompê-las.

Diante desse contexto, Candau (2020) propõe a educação intercultural crítica por sua capacidade de tensionar as relações de ser, poder e saber historicamente construídas como únicas e verdadeiras. Tal proposição reconhece a existência de múltiplos saberes e problematiza a centralidade do conhecimento eurocêntrico e homogeneizante presente na educação. Ao compreender essas tensões como constitutivas do processo educativo, a autora as considera elementos fundamentais para a construção de currículos e práticas educativas mais democráticas, plurais e socialmente justas.

Em diálogo com o exposto anteriormente, Oliveira e Daolio (2010) ressaltam a necessidade de se buscar a alteridade. Segundo eles, a alteridade é o reconhecimento das diversas formas de se expressar e vivenciar no mundo, em que todos/as podem contribuir e aprender com o/a outro/a, revelando-se como uma possibilidade para o enfrentamento das desigualdades culturais e sociais.

Após o golpe de 2016, de acordo com Melo, Lima e Kassar (2024), houve a



tentativa, nos anos seguintes, de retirar o direito das crianças e dos adolescentes com deficiências e altas habilidades/superdotação de frequentar a escola pública comum. Apesar de tal intento não ter logrado êxito, ainda enfrentamos desafios no oferecimento de uma educação de qualidade para todos/as.

Por isso, Candau (2012, p. 724) afirma que os direitos humanos são “[...] afirmados e continuamente violados [...]”. Melo, Lima e Kassar (2024, p. 31) corroboram com essa afirmação quando dizem “[...] que a conquista de um direito não é garantia de seu cumprimento e mesmo de sua permanência como direito” e, por isso, “[...] a atenção permanente é fundamental”.

Sob essa ótica de vigilância e afirmação de direitos, Candau (2012) propõe que a justiça social na escola deve ser pautada pelo direito à igualdade sempre que a diferença for utilizada para inferiorizar os indivíduos, mas também pelo direito à diferença toda vez que a igualdade tentar descaracterizá-los. Com base nesse pressuposto ético, conceituar a educação inclusiva torna-se uma tarefa que vai além da garantia de acesso e permanência, exigindo também o reconhecimento das complexidades que envolvem as identidades no contexto escolar.

O currículo da cidade de São Paulo (2019) define a educação inclusiva como

um movimento mundial de reconhecimento da diversidade humana e da necessidade contemporânea de se constituir uma escola para todos, sem barreiras, na qual a matrícula, a permanência, a aprendizagem e a garantia do processo de escolarização sejam, realmente e sem distinções, para todos (São Paulo, 2019, p. 25).

Para Fonseca *et al.* (2021), a inclusão deve ser compreendida em um sentido amplo, dialético, processual e infindável. Fundamentada em uma concepção dos direitos humanos, refere-se às ações voltadas à efetiva participação de todos/as nos diferentes cenários, respeitando suas singularidades e as múltiplas possibilidades de aprendizagem. Nessa perspectiva, a educação especial não se restringe a uma modalidade de ensino, mas se relaciona aos marcadores sociais da diferença que atravessam os sujeitos (Fonseca, 2023; Jucá, 2025).

Dessa forma, para Fonseca (2023), a inclusão assume um sentido amplo por abranger diversos grupos que foram historicamente invisibilizados, inferiorizados,



subalternizados e minorizados, muitas vezes, atravessados por mais de um marcador social da diferença. É dialético, visto que essas exclusões fundamentam a manutenção de estruturas sociais desiguais. Além disso, é processual e infundável, posto que as situações excludentes vivenciadas refletem e são também resultado de questões socialmente construídas.

A educação inclusiva representa, portanto, um paradigma que busca transformar os sistemas educacionais, promovendo o acolhimento, valorizando a pluralidade e aprimorando a qualidade da educação para todos/as os/as estudantes. (Mantoan, 2025). Nesse sentido, discutir a educação inclusiva implica, necessariamente, refletir sobre as formas de exclusão que atravessam os indivíduos e se entrelaçam, fomentando desigualdades no acesso, na permanência e na participação na escola (Jucá, 2025).

Rodrigues (2007) enfatiza que a qualidade da educação é um termo histórico-socialmente construído, negociado, atravessado por relações de poder e interesses políticos. Nessa direção, Mantoan (2025) destaca que, enquanto a lógica de mercado compreende a educação de qualidade como aquela que prioriza a transmissão fragmentada de conteúdos e a aplicação de testes padronizados, a perspectiva inclusiva valoriza a experimentação, a coautoria e a descoberta, tratando as disciplinas como meios para compreender e refletir sobre o mundo, ao mesmo tempo em que acolhe a singularidade de cada estudante.

Nesse contexto, Rodrigues (2007) e Mantoan (2025) destacam algumas contradições – embora as lutas da sociedade civil tenham pressionado o poder legislativo para formular leis e políticas públicas voltadas a uma educação para todos/as, o poder executivo, nas últimas décadas, tem priorizado a adoção de avaliações externas e currículos padronizados, orientados por uma lógica tecnicista que favorece os processos de uniformização e o atendimento de interesses de mercado, como a venda de pacotes de ensino. Mantoan (2025) ainda ressalta a mudança dos papéis dos atores envolvidos na educação, sendo o/a diretor/a transformado/a em gestor/a, o/a docente em instrutor/a, o/a estudante em consumidor/a e a aprendizagem em mercadoria.

Rodrigues (2007) afirma que a educação inclusiva defende a heterogeneidade dos indivíduos, compreendendo as diferenças como fundamentais para a construção



de uma educação para todos/as, na medida em que valoriza as singularidades, bem como as diferentes formas de produzir conhecimentos. As singularidades referem-se à dimensão exclusiva de cada indivíduo, atravessado por trajetórias, saberes e formas próprias de aprender (Fonseca *et al.*, 2025). Em contrapartida, as avaliações externas visam à homogeneização dos indivíduos, além da criação de critérios comparativos que excluem as condições de vida e educacionais nas quais crianças e jovens estão inseridos/as (Mantoan, 2025).

Para que se possa construir realmente uma escola inclusiva, Jucá (2025) aponta a necessidade de elaborar e implementar políticas públicas que reduzam as exclusões vivenciadas por esses grupos no cotidiano. Rodrigues (2003) destaca que, além da eliminação de barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais, é fundamental promover um ambiente colaborativo e acolhedor. Sob essa ótica, Rechineli, Porto e Moreira (2008) indicam que um ambiente colaborativo e acolhedor deve estar fundamentado na equidade, garantindo condições para que todos/as os/as estudantes participem ativamente dos processos de ensino e aprendizagem. Baleotti e Del-Masso (2008) reforçam que todas as crianças e todos/as os/as adolescentes podem aprender, desde que lhes sejam ofertadas condições, estímulos e práticas pedagógicas adequadas.

Para Mantoan (2025), a escola inclusiva exige uma ressignificação do papel das disciplinas, que deixam de ser um fim em si mesmas e passam a constituir meios para que os/as estudantes compreendam e reflitam sobre o mundo. Dessa forma, o conhecimento deve ser garantido a todos/as, considerando as singularidades dos sujeitos. As práticas avaliativas, por sua vez, devem assumir um caráter diagnóstico, além de acompanhar os percursos de aprendizagem utilizando-se a autoavaliação. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) deixa de ser um documento burocrático e passa a ser construído de forma coletiva, participativa e autônoma, respeitando as especificidades de cada contexto escolar. O/A docente assume, assim, o papel de mediador/a do processo, construindo o conhecimento em diálogo com os/as estudantes. Nesse cenário, pensar a educação inclusiva implica repensar as formas de ensinar, aprender e avaliar.

As aulas de Educação Física são frequentemente percebidas, conforme Rodrigues (2003), como naturalmente inclusivas em virtude das atividades coletivas e



dos/as profissionais serem vistos/as como mais abertos à inclusão. Entretanto, segundo o autor, essa percepção nem sempre é confirmada na prática, haja vista que muitos/as estudantes relatam sentirem-se excluídos/as das atividades e conforme sua pesquisa, a abertura dos/as profissionais à inclusão depende de suas experiências. Para que de fato a inclusão se realize, faz-se necessário investir na formação docente (inicial e continuada), além da remoção de barreiras estruturais e materiais que, muitas vezes, não dependem apenas dos/das professores/as. Além disso, como vimos anteriormente, os/as docentes devem adequar e diversificar os conteúdos, oportunizando diferentes formas dos/as alunos/as participarem nas aulas.

Fonseca *et al.* (2021) ressaltam a importância de refletir a respeito da história da Educação Física como um componente curricular que passou por momentos diferentes de pensar e compreender o mundo. Segundo Lopes e Nabeiro (2008), houve momentos em que o objetivo era disciplinar os hábitos dos indivíduos, em outros, fortalecer os corpos para a proteção da nação e, ainda, momentos que visavam elevar a nação por meio das práticas esportivas. De acordo com as autoras, a história desse componente está marcada por ações excludentes que privilegiavam o rendimento e a performance padronizada e, por isso, hoje é imprescindível refletir criticamente sobre o seu passado para a elaboração de práticas pedagógicas mais democráticas.

Nesse sentido, Jucá (2025) também nos convida a refletir sobre as formas que os marcadores sociais das diferenças afetam os/as alunos/as, suas experiências com as práticas corporais e, portanto, as aulas de Educação Física, para que, diante disso, seja possível criar mecanismos para a construção de um ambiente acolhedor, ampliando suas vivências nas diversas práticas corporais. O autor ainda enfatiza que, para a elaboração de aulas mais inclusivas, faz-se necessária a utilização de diferentes linguagens que favoreçam os/as discentes a se expressarem, tendo suas particularidades e singularidades respeitadas.

Em face desse cenário, Nóvoa (2017) destaca que a escola também é um local cheio de incertezas e imprevisibilidades, portanto, por mais preparado/a que o/a docente esteja para seu fazer, ele/ela ainda deve estar apto/a para agir nas eventualidades.

Assim, para Melo, Lima e Kassar (2024), uma escola verdadeiramente inclusiva



tem o potencial de diminuir as desigualdades educacionais, promovendo a formação de indivíduos que valorizem a pluralidade tanto em seu país quanto no mundo. Essas autoras destacam que, nesse ambiente, é possível observar uma aula participativa, na qual as diferenças são motivo de celebração, configurando-se como um dos principais desafios da escola democrática.

De maneira sucinta, o investimento na educação pública, quando alinhado a uma concepção de Educação Física inclusiva ampliada, tem o potencial de mitigar o desinteresse escolar. Ao garantir que as atividades de ensino estabeleçam diálogos com a história de vida e com os marcadores sociais dos/as estudantes, o componente curricular passa a ter maior sentido para o discente, embora essa abordagem não constitua uma receita mágica para solucionar todos os conflitos do cotidiano escolar.

1.2 Ensino-Aprendizagem e Educação Física

Anteriormente, discutiu-se que a efetivação de uma educação inclusiva não se restringe à garantia do acesso e da permanência dos/as estudantes na escola, mas envolve assegurar a sua aprendizagem. Para que a aprendizagem se concretize, torna-se necessário refletir sobre o ensino, que é definido como uma

prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela (Anastasiou; Alves, 2004, p. 15).

Aprofundando a compreensão do ensino, Libâneo (2013) aponta que os processos de ensino e aprendizagem acontecem de forma simultânea, e o ensino tem como objetivo propiciar a transmissão e a assimilação ativa dos conteúdos do saber escolar, visando o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos/as estudantes. Para tal intento, deve-se confrontar os conteúdos sistematizados identificados pelos/as docentes e os conhecimentos e as experiências que os/as discentes trazem de sua comunidade.

Tais saberes escolares, conforme aponta Maffei (2019), são aqueles que foram



reconstruídos socialmente e historicamente como patrimônio da humanidade e, no contexto da Educação Física, se materializam na cultura corporal.

Considerando essas discussões acerca do ensino, da aprendizagem e dos saberes escolares, esta pesquisa ancora-se nos estudos de Candau (2012) sobre a Interculturalidade Crítica e dialoga com os pressupostos da Educação Física Crítico-libertadora, inspirada em Freire (Nogueira; Maldonado; Freire, 2023).

Nessa perspectiva, Candau (2012) compreende que ensinar implica desafiar e provocar os sujeitos, oferecendo diferentes linguagens como pistas para a construção de sentidos, e aprender constitui um processo ativo de interação e produção de significados, envolvendo novas informações, saberes prévios e experiências. A autora também destaca a relevância das contribuições de Freire para a compreensão da dimensão cultural e histórica no processo de ensino e aprendizagem, especialmente no que se refere ao diálogo, à valorização dos saberes e à construção coletiva do conhecimento.

Nessa direção, Freire (2024, p. 25) afirma que “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, evidenciando o caráter dialógico do processo educativo. Para a construção do conhecimento, torna-se fundamental reconhecer os saberes e as identidades culturais dos/as estudantes, combater qualquer tipo de preconceito, incitar a curiosidade epistemológica e promover o diálogo. Além disso, o autor destaca a importância de refletir sobre a prática pedagógica, compreendendo-a como possibilidade de transformar a si e ao seu ambiente.

Assim, Candau (2012) entende o conhecimento como uma construção histórica, plural, dinâmica e em constante processo de reelaboração, o que implica reconhecer a coexistência de diferentes conhecimentos e a necessidade de problematizar hierarquizações e enaltecimentos que legitimam determinados saberes em detrimento de outros no currículo escolar.

Em contraposição a essa compreensão, Freire (2024) critica o modelo em que o/a professor/a assume o papel de transmissor de conteúdos e os/as alunos/as são concebidos/as como um depósito, que apenas o recebem. Para o autor, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2024, p. 47), reafirmando a importância da participação ativa



dos/as discentes no processo educativo.

Ao retomar essa crítica de Freire à educação bancária e identificá-la como parte do tecnicismo que ainda estrutura a escola, Candau (2020) defende que o enfrentamento dessas lógicas é essencial para que a instituição deixe de apenas tolerar a diversidade. Nesta perspectiva, a autora salienta que é preciso distinguir a interculturalidade crítica das versões relacionais e funcionais. Enquanto essas últimas buscam apenas a coesão social e a integração dos grupos à cultura hegemônica sem alterar as estruturas de poder, a perspectiva crítica foca no reconhecimento da diferença e no enfrentamento deliberado das discriminações e desigualdades sociais (Candau, 2012, 2020).

Tal enfrentamento exige que a educação rompa com a visão de igualdade como homogeneização ou padronização. Conforme defende a autora, o reconhecimento das diferenças deve ser incorporado como algo constitutivo da própria condição humana e social. Além disso, ao articular a interculturalidade crítica com a decolonialidade, promove-se uma ecologia de saberes. Essa abordagem busca desconstruir a lógica eurocêntrica, racista e patriarcal que ainda estrutura o ensino, reconhecendo que não há saberes únicos e universais (Candau, 2012).

Dessa forma, Candau (2020) defende a necessidade de se empoderar sujeitos historicamente subalternizados, validando seus conhecimentos e suas visões de mundo. Finalmente, para transformar esse espaço atravessado por disputas de poder, Candau e Santos (2025) propõem que a escola não deve apenas resistir, mas assumir uma postura de insurgência. Tal postura consiste em desestabilizar a lógica monocultural e reinventar a prática pedagógica por meio de ações coletivas pautadas na democracia e na justiça social.

Conforme salientado por Candau (2020), a Interculturalidade Crítica problematiza as desigualdades historicamente consolidadas entre distintos grupos socioculturais, propondo uma organização social que assume as diferenças como pilares da democracia. Sob tal perspectiva, ressignificam-se as relações de ser, poder e saber, o que favorece o empoderamento de sujeitos subalternizados, agora reconhecidos como protagonistas e produtores legítimos de conhecimentos. Consequentemente, essas tensões são fundamentais para a construção de práticas educativas orientadas pela pluralidade e pela justiça social, transformando o ambiente



escolar em um espaço de negociação cultural e insurgência.

No âmbito da Educação Física, essas discussões têm contornos específicos. Lacerda e Silva (2020) apontam que alguns dos desafios que os/as professores/as dessa área devem superar são a educação bancária, o padrão esportivista, a metodologia tecnicista e as dicotomias entre corpo versus mente, aula teórica versus aula prática, ainda muito presentes no cotidiano escolar.

Dialogando com esse cenário de desafios, Bossle (2019) denuncia o avanço da lógica neoliberal na educação — o que denomina como “Educação S/A” — e a imposição de currículos como a BNCC, os quais tendem a penalizar os/as estudantes das classes populares e reforçar os modelos tecnicistas e bancários que persistem na área. O autor ressalta que essas políticas neoliberais vêm disseminando a mensagem de que os indivíduos são os únicos responsáveis por seus próprios fracassos; assim, aqueles/as que encontram dificuldades no sistema escolar são escanteados/as, ao mesmo tempo em que estimulam o empreendedorismo em detrimento dos estudos e se retiraram do currículo, especialmente no Ensino Médio, componentes curriculares que visam desenvolver a criticidade.

Para enfrentar essas pedagogias tradicionais e dicotômicas, o autor propõe alicerçar o componente curricular na Teoria Pedagógica Crítico-Libertadora, inspirada nos estudos de Freire. Bossle *et al.* (2024) apontam que as teorias pedagógicas visam compreender os processos de ensino e de aprendizagem, buscando articular os saberes e conhecimentos que emergem do cotidiano escolar com aqueles produzidos pela teoria. Assim, Bossle (2023) destaca que, nessa perspectiva, o conhecimento deixa de ser algo depositado no/a estudante para ser compreendido como uma “onto-episteme”, na qual o saber emerge da união indissociável entre o ser (ontologia) e o conhecer (epistemologia) na experiência do corpo no mundo.

Tal abordagem visa romper com a racionalidade colonizadora e seus padrões eurocêntricos e de rendimento, dando voz aos corpos historicamente silenciados - como os corpos negro, feminino, pobre, da pessoa com deficiência e com poucas habilidades esportivas -, para que se constituam corpos conscientes, sujeitos de sua própria história (Bossle, 2023). O autor ressalta, ainda, que essa conscientização é um processo de assunção própria, reforçando o pressuposto freireano de que ninguém liberta ninguém. A libertação ocorre na medida em que o sujeito, mediatizado



pelo mundo, reflete criticamente sobre sua realidade e suas ações (Bossle, 2023; Bossle *et al.*, 2024).

Nessa concepção, a prática pedagógica da Educação Física compromete-se a enfrentar as opressões por meio de práticas corporais que valorizem a experiência de vida dos/as estudantes e seus marcadores sociais da diferença. Ao promover reflexões críticas, e não somente a prática pela prática, combate-se preconceitos e discriminações. Assim, a Educação Física pode orientar-se à emancipação dos sujeitos e à construção de um ambiente escolar mais inclusivo e socialmente justo (Bossle; Bossle; Neira, 2016; Jucá; Maldonado; Fonseca, 2025).

Por fim, Nogueira, Maldonado e Freire (2023) compreendem que, para se firmar na Teoria Crítico-libertadora, a Educação Física deve pautar sua práxis no diálogo, na problematização e na ação crítica, contribuindo para a formação de sujeitos conscientes, críticos e comprometidos com a transformação de seu contexto social. Tais premissas já se materializam em experiências docentes inspiradas no currículo Crítico-Libertador, como observado em projetos que tematizam os marcadores sociais da diferença no cotidiano da escola pública. Estudos contemporâneos, como os organizados por Bossle, Prodócimo e Maldonado (2023; 2024), reúnem narrativas de resistência que propõem uma Educação Física em que a aula se torna um território de leitura crítica do mundo, mediada pelas práticas corporais. Nesse cenário, o/a docente assume o papel de um/a pesquisador/a transformador/a. Assim, a Educação Física orienta-se à emancipação dos sujeitos e à construção de um ambiente escolar mais inclusivo e justo.

1.3 Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental e o Eixo temático Lutas

Para que a educação seja de fato inclusiva e justa, é fundamental garantir a aprendizagem de todos/as discentes, respeitando as diferenças e valorizando suas identidades. Nesse contexto, faz-se relevante analisar os documentos normativos que orientam o ensino da Educação Física e que impactam diretamente a organização das práticas corporais, especialmente as lutas.

Conforme vimos, em 2017, foi aprovada e homologada a BNCC, caracterizada como um documento normativo de abrangência nacional que define as aprendizagens



essenciais a serem desenvolvidas ao longo da escolarização básica (Rufino, 2022; Impolcetto; Moreira, 2023). Segundo Impolcetto e Moreira (2023), a implementação da BNCC está fundamentada em dispositivos legais como o artigo 210 da CF, o artigo 26 da LDBEN 9394/96, a Resolução CNE/CEB n.º 4/2020 e o Plano Nacional de Educação (2014-2024), os quais estabelecem as competências e habilidades a serem garantidas em todo o território nacional. Sob essa perspectiva, os autores ressaltam que o documento busca orientar a elaboração e a revisão dos currículos das redes de ensino públicas e privadas, estabelecendo uma base comum para a organização do trabalho pedagógico.

Na BNCC, o conceito de competência refere-se à mobilização articulada de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para a resolução de demandas do cotidiano e para o exercício da cidadania. As habilidades, por sua vez, correspondem às expressões dessas competências em situações concretas, sendo organizadas em torno de objetos de conhecimentos referentes aos conteúdos (Brasil, 2017). Todavia, a centralidade conferida às competências e habilidades na organização curricular tem sido alvo de críticas na literatura. Bossle (2019) argumenta que a BNCC é um documento orientador alinhado à lógica neoliberal e acrítico, privilegiando a padronização do processo de ensino, a mensuração da aprendizagem e a responsabilização docente. Tal problematização aproxima-se da perspectiva Crítico-Libertadora que, compreende o currículo como uma construção contextualizada, elaborada com base no diálogo com a realidade e com os sujeitos envolvidos no processo educativo, preservando a autonomia docente e a práxis pedagógica (Nogueira; Maldonado; Freire, 2023).

Essa guinada para uma lógica de mercado e a consequente fragilização da autonomia docente não são casuais, mas reflexo dos tensionamentos políticos que marcaram a elaboração do documento. Conforme Rufino (2022) e Impolcetto e Moreira (2023), a construção da BNCC teve início no governo Dilma Rousseff, porém sua versão final foi homologada em um contexto de ruptura institucional, após o processo de *impeachment*. Segundo os/as autores/as, tal mudança de cenário político impactou diretamente o conteúdo do documento, resultando no enxugamento de discussões fundamentais presentes nas versões anteriores e na consolidação de um texto que, sob a aparência de neutralidade, endossa um projeto educativo alinhado



aos interesses neoliberais (Bonetto, 2021). Esse processo evidencia que a BNCC não se constitui como um documento neutro, mas como resultado de disputas no campo educacional, as quais influenciam diretamente as concepções de ensino e a seleção de conteúdos no campo da Educação Física.

Nessa mesma linha, Bonetto (2021) questiona a celeridade em interditar e substituir o documento Direitos de Aprendizagens (São Paulo, 2016), efetivado sob a gestão de Fernando Haddad, pelo currículo da cidade (São Paulo, 2017) implementado na gestão subsequente. O autor sugere que o cenário de impeachment e a consequente criminalização de políticas identificadas com a esquerda incentivaram a interrupção de documentos curriculares anteriores, além de promoverem o alinhamento total do novo currículo à versão final da BNCC.

Para a Educação Física, a BNCC representa um marco importante ao reafirmar sua presença como componente curricular obrigatório, especialmente em um contexto histórico em que sua permanência, em momentos de reforma, é frequentemente colocada em questão (Impolcetto; Moreira, 2023). Inserida na área de linguagens, a Educação Física é compreendida como responsável por tematizar as práticas corporais enquanto manifestações culturais, possibilitando a produção de sentidos e significados pelos sujeitos em seus contextos sociais (Brasil, 2017).

Além disso, Rufino (2022) e Lima *et al.* (2023) destacam que o posicionamento da Educação Física na área de linguagens representa uma ruptura com o histórico biologizante, higienista e militarista da área, que em diferentes momentos priorizou a aptidão física, a formação de corpos disciplinados e a melhoria do rendimento esportivo. Indo ao encontro dessa análise, Bossle (2023) aponta que as vertentes médica, militar e esportivista dominaram o ensino da Educação Física no Brasil. Para o autor, essas pedagogias tradicionais funcionam como formas de dominação e de reprodução de conhecimentos que silenciam a subjetividade dos/as estudantes. Ao assumir uma perspectiva cultural, amplia-se a compreensão das práticas corporais, reconhecendo-as como produções sociais e históricas.

Para os anos finais do Ensino Fundamental, o documento propõe um conjunto de competências e habilidades que ampliam o escopo da área, ao incluir não apenas a vivência das práticas corporais, mas também a análise e a reflexão a respeito de aspectos relacionados à saúde, à mídia e aos padrões de desempenho. Ademais,



contempla diferentes unidades temáticas, como jogos, esportes, danças, ginásticas e lutas, indicando a necessidade de diversificação dos conteúdos trabalhados ao longo da escolarização (Brasil, 2017). Apesar dessa ampliação, cabe problematizar em que medida tais orientações se concretizam nas práticas pedagógicas.

Ao orientar o ensino por meio dessas diretrizes, a BNCC estabelece parâmetros para que os estados e municípios organizem seus próprios currículos e propostas pedagógicas. Assim, enquanto a BNCC estabelece as aprendizagens essenciais, os currículos locais são responsáveis por delinear como essas aprendizagens serão alcançadas, considerando as especificidades de cada contexto (Rufino, 2022).

Contudo, Bonetto (2021) ressalta que o currículo da cidade está totalmente alinhado à BNCC; dessa forma, questiona a necessidade de investir tempo e dinheiro público na elaboração de um documento municipal que apenas retrata o texto original. O autor demonstra que essa simetria não é apenas conceitual, mas literal, evidenciando que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da cidade de São Paulo reproduzem, muitas vezes *ipsis litteris* (“mesmas palavras”), as habilidades descritas no documento nacional. Tal fenômeno é explicado, em partes, pela presença de especialistas comuns na elaboração de ambos os textos, como a professora Suraya Cristina Darido, o que resultou na manutenção das mesmas estruturas e unidades temáticas.

Bonetto (2021) destaca que essa reprodução integral contraria o discurso oficial da SME-SP de que o currículo municipal teria a “cara da cidade” e focaria na territorialidade, uma vez que, na prática, o documento oficial apenas endossa o documento do governo federal. Ademais, o autor argumenta que esse alinhamento total acaba por importar a concepção de uma Educação Física tecnicista e acrítica, pautada em critérios de classificação e de distribuição das unidades temáticas nos anos escolares. Por fim, a implementação da BNCC e do Currículo da Cidade coloca a capacidade intelectual e autonomia docente sob suspeição, tratando os/as professores/as como meros/as reprodutores/as de orientações externas em vez de sujeitos ativos na produção de saberes pedagógicos.

Como discutido anteriormente, o currículo da cidade de São Paulo foi fundamentado na BNCC. O documento municipal (São Paulo, 2019) subdividiu o Ensino Fundamental em três ciclos de aprendizagem — o ciclo de alfabetização (1.º,



2.º e 3.º anos), o ciclo interdisciplinar (4.º, 5.º e 6.º anos) e o ciclo autoral (7.º, 8.º e 9.º anos). Vale ressaltar que essa organização da escolaridade em ciclos foi consolidada durante a gestão de Fernando Haddad (2013-2016). Conforme reflexões anteriores, essa estrutura desloca o foco da lógica seriada para o processo de aprendizagem, uma vez que esses ciclos são definidos pelas aprendizagens a serem desenvolvidas, pelos conteúdos e pelos níveis de domínio das competências básicas. Tal organização está vinculada aos direitos e objetivos de aprendizagem estabelecidos pelo currículo e pelo Projeto Político-Pedagógico (PPP), permitindo considerar os diferentes ritmos e as condições sociais, cognitivas e afetivas dos/as estudantes, sem renunciar à formação básica comum e ao respeito à diversidade cultural (São Paulo, 2014). Essa perspectiva impacta diretamente a Educação Física, ao exigir a proposição de práticas pedagógicas que considerem a heterogeneidade dos sujeitos.

De acordo com São Paulo (2014), os saberes devem ser construídos com base em projetos curriculares compromissados com a intervenção social, sendo tais conhecimentos concretizados com o trabalho colaborativo de autoria (TCA), cuja elaboração inicia-se no 7.º ano, fundamentada na identificação de uma problemática da comunidade local, realização coletiva de pesquisas e discussões que, no 9.º ano, culminam em uma intervenção.

No Currículo dos anos finais do Ensino Fundamental, precisamente no ciclo autoral - universo da pesquisa de campo -, a Educação Física deve aprofundar os estudos da cultura corporal, retomando as seis unidades temáticas trabalhadas anteriormente, como brincadeiras e jogos, danças, esportes, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventuras.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, a seleção do eixo temático Lutas justifica-se, para além do desafio pessoal — em virtude de ser um tema considerado de não domínio pela professora-pesquisadora, posto que em sua formação inicial foi trabalhado de forma superficial em formato de trabalho em grupo —, pela potencialidade do conteúdo para a descolonização do currículo, para a promoção da pluralidade cultural — em contraposição à hegemonia dos esportes tradicionais — e para problematizar as relações de poder, preconceitos e estigmas de violência que historicamente silenciaram essa prática no currículo escolar. Ao tematizar as lutas sob



a ótica da cultura corporal, buscou-se não apenas a execução de técnicas, mas a ampliação da leitura de mundo dos/as estudantes, ressignificando as lutas como uma prática cultural rica em sentidos e significados.

Historicamente, de acordo com Ramos (2025), a tematização das lutas foi sistematizada como conteúdo na obra “Metodologia do Ensino da Educação Física” (Soares *et al.*, 1992). Ainda na década de 1990, as lutas integraram o currículo oficial da Educação Física com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A partir dos anos 2000, a produção acadêmica e as experiências dos/as docentes ampliaram esse debate, culminando na BNCC, na qual essa prática corporal aparece de forma explícita.

Entretanto, Rufino (2022) aponta que o ensino das lutas na escola enfrenta diversos desafios. Entre as justificativas mais recorrentes para a sua não efetivação estão as lacunas na formação inicial, que dificultam a compreensão de como o conteúdo pode ser desenvolvido, bem como os preconceitos e estigmas associados à violência e à agressividade. Soma-se a isso a insegurança técnica dos/as docentes que não vivenciaram essas práticas e, por outro lado, a tendência de professores/as que dominam alguma modalidade restringirem o ensino a uma luta, limitando a diversidade de experiências.

Além desses aspectos, o autor destaca as dificuldades relacionadas à falta de materiais e à predominância de uma visão esportivista, que contribuem para que o ensino das lutas se limite a iniciativas pontuais. Como resultado, esse conteúdo permanece, em muitos contextos, silenciado no currículo escolar.

Em relação a essas limitações, Fonseca, Peres e Ludovino (2023) destacam que a construção de materiais junto aos/as estudantes constitui uma estratégia potente. Tal estratégia não apenas viabiliza a prática de diferentes modalidades, como o Boxe, mas também contribui para a democratização do acesso a práticas corporais elitizadas, como a esgrima.

Para aprofundar os estudos dessa temática, faz-se necessário explicitar como os documentos normativos definem a unidade temática lutas. De acordo com a BNCC, essa unidade:

Focaliza as disputas corporais, nas quais os participantes empregam



técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa dirigidas ao corpo do adversário. Dessa forma, além das lutas presentes no contexto comunitário e regional, podem ser tratadas lutas brasileiras (capoeira, huka-huka, luta marajoara etc.), bem como lutas de diversos países do mundo (judô, aikido, jiu-jítsu, muay-thai, boxe, chinês boxing, esgrima, kendo etc.) (Brasil, 2017, p. 218).

Ampliando essa perspectiva normativa, Rufino (2022) define as lutas como uma das práticas corporais de grande relevância histórica e social, caracterizadas pela imprevisibilidade das ações de ataque e defesa entre os sujeitos, pela presença de um alvo simbolizado no corpo do outro, envolvendo contato intencional, orientado por objetivos específicos, e pela existência de regras que se modificam em função da modalidade.

Pautado nesse entendimento normativo, Rufino (2022) observa que a BNCC estruturou a progressão curricular das lutas com base em critérios geográficos (comunitário, regional, Brasil e mundo) e culturais (matrizes indígena e africana). Nessa direção, Ramos (2025) aponta que essa organização representa um avanço, na medida em que rompe com a histórica marginalização das lutas no currículo e valoriza diferentes manifestações culturais.

Entretanto, o autor evidencia contradições nesse processo, uma vez que determinadas práticas, como o Judô e o Jiu-jitsu em suas versões competitivas, foram apropriadas pela lógica esportiva e mercantil, estando presentes no imaginário dos/as estudantes por meio de academias, clubes e da mídia. Ademais, a categorização das lutas com base nesses recortes pode simplificar processos históricos complexos, ocultando disputas relacionadas ao poder, à identidade e à legitimidade cultural, bem como reduzir tais práticas a técnicas de combate.

Sob essa ótica, Rufino (2022) problematiza a subjetividade dessa classificação, ao destacar que o que pode ser considerado regional em um contexto pode ser compreendido como global em outro. Diante disso, o autor propõe a utilização da lógica das distâncias (curtas, média, longa e mista), a qual possibilita o trabalho com princípios táticos das lutas sem a necessidade de domínio de uma modalidade específica, indicando, para isso, a implementação dos jogos de oposição.

A literatura indica que há outras formas de se trabalhar essa temática, como a utilização da estratégia fundamentada na natureza do contato físico entre os/as



estudantes (Pereira *et al.*, 2017). Nessa perspectiva, as práticas são classificadas em “contato intermitente” (toque e afastamento), contínuo (domínio e agarre) ou mediado por implementos, permitindo que os/as discentes compreendam a essência motora de diferentes modalidades, independentemente do estilo praticado.

Outra estratégia que pode ser utilizada refere-se às dimensões do conteúdo (conceitual, procedimental e atitudinal). Conforme Maldonado e Bocchini (2013), essa estratégia busca integrar o entendimento histórico e a análise crítica (“saber conhecer”) com a vivência tática e lúdica (saber fazer) e o tensionamento de valores éticos frente à violência (saber ser). Ao integrar esses saberes, o ensino das lutas rompe com a hegemonia do gesto técnico, transformando-se em um espaço de reconhecimento da alteridade.

Rufino (2022) define os jogos de oposição como uma estratégia pedagógica que privilegia vivências lúdicas e interativas em detrimento de repetição mecânica de gestos técnicos específicos. Tais atividades possibilitam que os/as estudantes experimentem, de forma dinâmica, as relações táticas de ataque e defesa. Sua lógica interna baseia-se na oposição entre os/as participantes, tendo como foco o corpo do/a outro/a, compreendido como um alvo móvel, em situações marcadas pela imprevisibilidade e pela simultaneidade das ações.

Dessa forma, esses jogos permitem o trabalho com os princípios gerais das lutas, como equilíbrio e desequilíbrio, disputa de objetos e exclusão do/a oponente de espaços delimitados. Além disso, podem ser organizados com base na lógica das distâncias, possibilitando ao/a docente agrupar diferentes modalidades em uma estrutura didática comum. Por fim, trata-se de uma estratégia que favorece a inclusão, a igualdade de gênero e o respeito ao oponente, ao adaptar a complexidade das lutas às necessidades pedagógicas da Educação Física (Rufino, 2022).

O autor também critica a superficialidade com a qual o tema é tratado na BNCC, ressaltando que o documento dedica maior espaço aos esportes em detrimento das lutas. Nesse sentido, Lima *et al.* (2023) corroboram essa análise ao apontarem a ausência de referenciais teóricos que orientem o trabalho pedagógico, bem como a possibilidade de hierarquização dos conteúdos. Tal cenário suscita questionamentos acerca dos impactos da BNCC para a área, especialmente quando associado a pressupostos neoliberais que podem aprofundar as desigualdades no sistema



educacional.

Com base nesse entendimento, o Currículo da Cidade – Educação Física (São Paulo, 2019) organizou os objetos de conhecimento de acordo com os ciclos. Assim, no ciclo de alfabetização, devem-se contemplar as lutas e os jogos de oposição do contexto familiar e comunitário. No ciclo interdisciplinar, as lutas do Brasil e, no ciclo autoral, as lutas do mundo, as quais, por sua vez, foram classificadas em curta, média e longa distâncias. Faz-se necessário destacar que, no momento de redação da versão deste texto para o Exame de Defesa, o currículo da cidade de Educação Física encontra-se em atualização curricular e, para o 9.º ano, no eixo temático de lutas, as lutas do mundo continuam sendo o seu objeto de conhecimento, inclusive mantém a classificação das lutas pelo critério geográfico (São Paulo, 2026), preservando o alinhamento estrutural com a BNCC. A mudança ocorreu na retirada da distribuição obrigatória das lutas por distâncias ao longo dos anos letivos (São Paulo, 2026). Sob a ótica de Bonetto (2021), essa alteração pode ser entendida como um esforço para devolver parte da autonomia docente. No entanto, ao manter a lógica geográfica, o currículo ainda reflete a dificuldade de romper com a herança aplicacionista da BNCC.

Retomando a busca por uma educação inclusiva e plural, Fonseca, Peres e Ludovino (2023) recomendam não apenas diversificar o conteúdo, apesar de tal fato contribuir para o reconhecimento e a identificação dos/as estudantes com as práticas corporais, mas também superar abordagens e metodologias que enfatizam puramente o rendimento e a técnica. Portanto, para ampliarmos a participação dos/das estudantes, deve-se valorizar suas potencialidades, seus saberes e suas experiências.

A relevância de se realizar pesquisas que analisam os processos didático-metodológicos do ensino das lutas em uma perspectiva crítica possibilita, segundo Ramos, Lima e Maldonado (2025), que os padrões predominantes de poder possam ser questionados e os conhecimentos anteriormente rejeitados tenham a oportunidade de aflorar na escola.

Em última análise, uma prática pedagógica inclusiva pautada na tematização das lutas exige um olhar sensível aos marcadores sociais da diferença (gênero, raça, classe e deficiência). Ao ancorar-se na educação intercultural crítica, essa abordagem permite que os conhecimentos historicamente marginalizados emergam no currículo,



promovendo não apenas o aprendizado técnico, mas, fundamentalmente, a ampliação da leitura de mundo dos/as estudantes, formando-os/as para uma atuação consciente e transformadora na sociedade.



2 METODOLOGIA

2.1 Abordagem Metodológica

Com base nos objetivos desta pesquisa, optou-se pela abordagem metodológica qualitativa que, de acordo com Lüdke e André (1986), buscou compreender os fenômenos sociais com base nas experiências e narrativas de seus/as participantes, tendo em vista o contexto em que estão inseridos/as. Nessa busca, o processo de investigação e de análise é mais importante do que o produto final, valorizando as interações, os significados e as construções produzidas ao longo do percurso investigativo.

Tal abordagem mostrou-se adequada neste estudo, uma vez que a professora-pesquisadora assumiu o papel central, mediando a investigação. Além disso, há a defesa de uma visão holística da realidade, permitindo o acompanhamento de uma ação planejada para implementar as estratégias de aprendizagens inclusivas.

Nesse sentido, André (1995) afirma que vários tipos de pesquisa podem ser conectados à abordagem qualitativa, destacando a pesquisa etnográfica, o estudo de caso, a pesquisa participante e a pesquisa-ação, sendo a última o método selecionado nesta dissertação.

2.2 Método de Pesquisa

Thiollent (1996) conceitua pesquisa-ação como uma estratégia de pesquisa social de base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Nesse método, pesquisadores/as e participantes atuam de forma cooperativa e participativa.

O autor destaca a existência de dois objetivos complementares: um prático, relacionado à busca de caminhos para atuar com maior eficiência frente aos problemas identificados para transformá-los; e um objetivo de conhecimento, voltado à produção de informações de difícil acesso e ao aumento do nível de consciência dos sujeitos envolvidos.

Além disso, a pesquisa-ação se caracteriza como um processo de aprendizagem coletiva que se estabelece entre os diferentes saberes (científico e experiências). Trata-se de um processo dinâmico e cíclico, estruturado em etapas de planejamento, ação, observação e reflexão crítica, nas quais os sujeitos envolvidos



participam ativamente do diagnóstico, da definição de prioridades e do desenvolvimento das ações.

Neste estudo, a professora-pesquisadora assumiu papel central na investigação, estando diretamente inserida no contexto escolar e na produção das informações. A definição inicial do problema de pesquisa, assim como a seleção da temática lutas, não contou com a participação dos/as estudantes. Contudo, as decisões tomadas ao longo da intervenção, tais como a escolha das modalidades e a forma de organização das vivências, bem como a construção dos conhecimentos, ocorreram de forma compartilhada, em consonância com alguns pressupostos da pesquisa-ação.

2.3 Universo da Pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola municipal, localizada na cidade de São Paulo, extremo da zona leste, no estado de São Paulo, pertencente à Diretoria Regional de Ensino de Guaianases. De acordo com o PPP da unidade escolar, essa Diretoria atendia 38 escolas, oferecendo o Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais), organizadas sob a lógica dos ciclos de aprendizagem consolidados em gestões anteriores da rede municipal, sendo que uma delas atendia, também, o Ensino Médio (São Paulo, 2025).

Igualmente, consta no PPP (São Paulo, 2025) que a escola onde a pesquisa de campo foi realizada foi criada em 2012 e atendia o Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais). No ano de realização da pesquisa (2026), a unidade contava com aproximadamente 907 estudantes matriculados/as, distribuídos em 15 turmas no período da manhã, das 7h às 11h50min, e 11 turmas no período da tarde, das 13h30min às 18h20min, além de quatro turmas em tempo integral, das 12h às 19h.

De acordo com o PPP (São Paulo, 2025), a escola está localizada em um bairro onde a infraestrutura e a assistência governamental ainda precisam ser melhoradas. Trata-se de uma área predominantemente formada por conjuntos habitacionais de baixa renda, com muitas construções irregulares e precárias, que resultam em ocupações vulneráveis. Consequentemente, a comunidade enfrenta grandes desafios, com um número significativo de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, especialmente no que se refere à segurança e incidência de atos ilícitos. A unidade escolar foi, inclusive, alvo de furtos nos últimos quatro anos.



O documento também aponta um outro desafio enfrentado pela comunidade, que consiste no acompanhamento da vida escolar das crianças e/ou adolescentes em virtude da distância da escola para seus trabalhos, sejam formais e/ou informais. Apesar desses desafios, a relação da escola com a comunidade tem se fortalecido com base no respeito, na responsabilidade e no compromisso com a melhoria do desempenho escolar.

Segundo o PPP (São Paulo, 2025), a unidade escolar possui 15 salas, incluindo uma sala de leitura, um laboratório de ciências, uma sala de recursos multifuncionais, um laboratório de informática, uma quadra externa que foi reformada há três anos e outras dependências, como a sala da direção, da coordenação e da secretaria. Apesar de ter algumas condições de acessibilidade, como elevador e banheiros adaptados, o pátio da escola apresenta problemas acústicos, afetando a qualidade do ambiente de aprendizagem, especialmente nos andares superiores.

Além disso, para adequar todos os horários, a escola, no período da manhã — turno no qual foi realizada a pesquisa de campo —, tem três horários de intervalo para o café da manhã e três horários para o almoço dirigido, fazendo com que o pátio não seja um espaço viável para a realização de práticas pedagógicas.

2.4 Participantes

Inicialmente, a intervenção da pesquisa estava prevista para acontecer entre o final de novembro e o início de dezembro de 2025, porém não foi possível em virtude da quantidade de eventos internos e externos que foram realizados neste período na unidade escolar.

A turma selecionada para a pesquisa foi um 8.º ano do Ensino Fundamental. A escolha foi mantida ao longo do desenvolvimento do estudo, embora, no momento da intervenção (2026), os/as estudantes já estivessem cursando o 9.º ano. No período da realização da pesquisa (2026), a turma contava com 29 estudantes matriculados/as, sendo 16 meninas e 13 meninos. Entre eles/as, um estudante com deficiência física, que utiliza cadeiras de rodas, cuja presença se tornou um elemento central para reflexões posteriores sobre a acessibilidade no eixo temático lutas.

Tal turma foi selecionada em razão do alto índice de estudantes que apresentavam comportamentos recorrentes de desinteresse, solicitando a dispensa das aulas, alegando indisposição (cólicas, lesões). A professora-pesquisadora já ministrava aulas para esse grupo desde o ano anterior, o que permitiu identificar que



o conteúdo lutas nunca havia sido tematizado com esses/as estudantes, predominando o ensino de modalidades esportivas. Investigar este conteúdo permitiu encontrar pistas em relação às barreiras que levam à não participação nas aulas e experimentar estratégias que pudessem minimizar esse quadro. A escolha dessa temática para a referida turma justificou-se pelo potencial de subverter a hegemonia dos esportes e oferecer uma prática corporal inédita para os/as discentes, visando despertar um novo interesse pelo componente curricular.

É importante ressaltar que a intervenção não aconteceu no horário de aulas da turma em razão do pouco tempo para a sua realização. Assim, no período de 02/03/2026 a 06/03/2026, o horário foi reorganizado para a realização da intervenção.

2.5 Instrumentos de Produção das Informações

Os instrumentos utilizados para a produção das informações foram a observação participante, o diário de campo e os registros fotográficos das aulas.

Segundo Minayo (2007), a observação participante pode ser definida como o processo de inserção do/a pesquisador/a em uma situação social específica, visando à produção das informações que posteriormente foram sistematizadas e analisadas. Assim, o/a pesquisador/a não se colocou como um/a observador/a externo/a, mas como parte integrante do contexto investigado. Neste estudo, a pesquisadora também exerceu a função de professora de Educação Física da turma, o que a inseriu diretamente no campo de investigação, especialmente na elaboração e implementação de estratégias de aprendizagens inclusivas por meio do conteúdo lutas.

O diário de campo, conforme Minayo (2007), é o local no qual o/a pesquisador/a faz suas anotações, podendo realizar essas anotações de forma analógica (em um caderno) ou ainda de forma digital (em um arquivo eletrônico). Nesta pesquisa, as anotações foram realizadas de forma digital, por meio da ferramenta Word, imediatamente após os encontros, de modo a preservar o máximo possível das impressões e dos acontecimentos observados.

No tocante ao registro fotográfico, Bogdan e Biklen (1994) o entendem como um instrumento analítico potente que ajuda o/a pesquisador/a a captar e atribuir significado ao que está sendo estudado. Neste estudo, os registros foram realizados por meio do aparelho celular e utilizados, também, como apoio para a escrita do diário de campo, contribuindo para lembrar as atividades desenvolvidas. Ressalta-se que,



em alguns momentos, em virtude do envolvimento direto da professora-pesquisadora nas atividades, nem todos os acontecimentos puderam ser registrados fotograficamente.

2.6 Comitê de Ética

Esta pesquisa foi conduzida em conformidade com as resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 466/2012 e 510/2016, sendo seu projeto submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências da UNESP *Campus* Bauru, mediante o Parecer Consubstanciado N.º 7.758.628, conforme apresentado no Anexo 1. Todos/as os/as participantes e seus/suas responsáveis assinaram os termos de assentimento e consentimento (Apêndices B e C), garantindo o sigilo e o anonimato das identidades.

Além disso, esta dissertação esteve vinculada ao projeto de pesquisa intitulado “Saberes Docentes, Práticas Pedagógicas e Processos Educativos Interdisciplinares e Interculturais”, coordenado por Catia Silvana da Costa no período de 09 de dezembro de 2024 a 30 de junho de 2026, docente do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) *Campus* São Sebastião, do ProEF UNESP Núcleo Bauru e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) *Campus* Naviraí. O referido projeto foi aprovado, conforme Ata da 45.^a Reunião do Colegiado do Curso de Pedagogia (de 18 de outubro de 2024) e Parecer 4/2024 (de 07 de dezembro de 2024), registrado no banco de dados da Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (PRPI) do IFB, de acordo com o Despacho 183/2024 (de 26 de dezembro de 2024).

2.7 Planejamento: Estratégias e Práticas Pedagógicas

Em uma conversa inicial, os/as estudantes foram informados/as sobre a pesquisa e convidados/as a participar. Na sequência, durante uma reunião de pais e responsáveis organizada pela escola, reservou-se um momento para a apresentação dos objetivos da pesquisa e da intervenção, de sua importância e dos procedimentos aos familiares e/ou responsáveis presentes. Diante da baixa adesão dos familiares na reunião, a comunicação com os demais responsáveis foi realizada pelos/as próprios/as estudantes em casa.



Com o assentimento dos/das estudantes e com a permissão dos familiares e/ou responsáveis, foram enviados para assinaturas o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Uso de Imagem e Voz (Apêndices B, C e D) para oficializar a participação dos/as estudantes.

Após as assinaturas, realizou-se a intervenção no 1.º semestre letivo de 2026, em um período de dez aulas. As atividades propostas se fundamentaram no eixo temático lutas. O planejamento não seguiu exatamente o currículo da cidade de São Paulo - Educação Física (São Paulo, 2019), descrito na subseção anterior, em virtude da opção pelo planejamento participativo.

Segundo Souza e Freire (2008), o planejamento participativo é uma ferramenta muito eficiente para os processos de ensino e aprendizagem, sendo que um de seus objetivos consiste em proporcionar a melhora da participação e do interesse dos/as estudantes nas aulas de Educação Física. Os autores também afirmam que, por meio dessa estratégia, todos/as os/as envolvidos/as no processo têm voz e, de forma coletiva e democrática, têm a possibilidade não só de escolher os temas de interesse, mas de criar condições para que todos/as possam aprender. Nesta investigação, essa premissa concretizou-se por meio da participação ativa dos/as discentes na escolha das modalidades de lutas que seriam tematizadas e na organização das vivências, consolidando-os/as como coautores/as do processo investigativo.

2.8 Procedimentos para a Análise das Informações

Após o período de produção das informações, estas foram analisadas e submetidas à análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (1977), refere-se a uma técnica de pesquisa científica que analisa a comunicação, ou seja, o processo que envolve a mensagem (texto, imagem, gesto etc.), buscando extrair os conhecimentos implícitos relacionados tanto à produção da mensagem quanto aos seus possíveis significados, por meio de etapas bem definidas.

Assim, foram seguidas as etapas propostas por Bardin (1977): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Com esse procedimento, buscou-se identificar e remover as barreiras que impactavam a participação ativa e a aprendizagem dos/as estudantes, além de promover uma cultura escolar mais inclusiva, acolhedora e que valorizasse a diversidade.



2.9 Declaração de Uso de Inteligência Artificial

Declaro, para os devidos fins de integridade acadêmica, que o processo de revisão textual e a tradução do resumo desta dissertação contaram com o auxílio de ferramenta de Inteligência Artificial Generativa (Notebooklm). O uso limitou-se ao aprimoramento da norma culta e à tradução técnica para o inglês, não havendo substituição da autoria intelectual ou da análise crítica dos dados, conforme preconiza a Resolução n.º 13/2025 e a Portaria Unesp n.º 125/2025.

3 RELATO DA INTERVENÇÃO, RESULTADOS E DISCUSSÃO

A intervenção pedagógica foi desenvolvida ao longo de dez aulas, organizadas em cinco encontros realizados nas duas últimas aulas do período matutino da primeira semana de março de 2026.

A turma é composta por 29 estudantes. Após o convite, 20 estudantes se interessaram em participar da pesquisa. Os termos foram entregues em 12 de fevereiro de 2026. No dia seguinte, duas estudantes devolveram os termos, justificando que seus/suas responsáveis não deixaram participar da pesquisa e, no dia 20 de fevereiro, dois estudantes foram transferidos para outras unidades. Por fim, foi estabelecido que os/as interessados/as deveriam entregar os termos devidamente assinados até o dia 27 de fevereiro de 2026, data em que foram devolvidos 14 termos. O quadro 1, a seguir, sistematiza como essa intervenção foi organizada.

Quadro 1 – Organização dos encontros pedagógicos

Encontros	Aulas	Datas	Horários	Temas	Objetivos
1.º	1. ^a e 2. ^a	02/03/2026	10h20min às 11h05min, 11h05min às 11h50min	Introdução às lutas	Compreender o conceito de lutas, diferenciando-as de brigas, e vivenciar suas características (contato, estratégia, regras e imprevisibilidade) por meio dos jogos de oposição.
2.º	3. ^a e 4. ^a	03/03/2026	10h20min às 11h05min, 11h05min às 11h50min	Boxe	Ampliar a compreensão sobre o Boxe em suas dimensões históricas, culturais e práticas, problematizando questões de gênero e violência.
3.º	5. ^a e 6. ^a	04/03/2026	10h20min às 11h05min às 11h05min às 11h50min	Muay-thai	Conhecer o Muay-thai em seus aspectos históricos e culturais, além de vivenciar movimentos básicos da modalidade.
4.º	7. ^a e 8. ^a	05/03/2026	10h20min às 11h05min às 11h05min às 11h50min	Jiu-jitsu	Explorar características do Jiu-jitsu por meio de jogos de oposição, com foco em desequilíbrio e imobilização, respeitando limites de segurança.
5.º	9. ^a e 10. ^a	06/03/2026	09h35min às 10h20min às 10h20min às 11h05min	Esgrima	Compreender aspectos históricos e sociais da Esgrima, problematizando questões de classe, e vivenciar movimentos básicos com materiais adaptados.

Fonte: Elaboração própria (2026).

Assim, a pesquisa foi iniciada com o primeiro encontro no dia 02 de março de



2026, contando com a participação de 14 estudantes, sendo sete meninos e sete meninas. As duas primeiras aulas aconteceram na data supracitada: a primeira no laboratório de ciências, com a utilização dos equipamentos de multimídia para conversarmos sobre o conceito de lutas, as suas características, os tipos de lutas, a diferença entre lutas e brigas.

De forma coletiva, foram selecionadas as modalidades a serem trabalhadas nos encontros seguintes – Boxe, Muay-thai, Jiu-jitsu e Esgrima. Também foi definido que, a cada encontro, seria abordada uma dessas lutas, bem como que todos/as participariam ativamente da construção dos conhecimentos. Para isso, foram estabelecidas atribuições entre os/as participantes, incluindo a contextualização histórica da modalidade, a pesquisa sobre a trajetória de atletas e a investigação dos golpes, com posterior reelaboração e socialização junto ao grupo. Destaca-se, entretanto, que quatro participantes optaram por não realizar as atividades de pesquisa, participando apenas das vivências práticas propostas.

Na primeira aula do primeiro encontro, foi possível observar certa ansiedade tanto por parte da professora-pesquisadora quanto por parte dos/as estudantes, relacionada às expectativas em torno das práticas e à aprendizagem de golpes específicos. Durante as discussões, evidenciou-se ainda um conhecimento limitado de lutadores/as, o que apontou para a necessidade de pesquisa a esse respeito ao longo da intervenção.

A segunda aula aconteceu na quadra, onde foram realizados jogos de oposição como “pegar a tampinha”, “pegar o prendedor”, “pisar na fita” e uma variação combinando “pegar o prendedor” e “pisar na fita”. Essa aula teve como objetivo possibilitar que os/as estudantes compreendessem as características principais das lutas, como o contato intencional — mediado, em um primeiro momento, por materiais (tampinhas de garrafa, prendedores de roupa e fitas de cetim) —, a imprevisibilidade, o uso de estratégias de ataque e defesa e as regras.

Figura 1 – Estudantes vivenciando o jogo de oposição “pegar a tampinha”, com foco na percepção das características das lutas



Fonte: Acervo próprio.

Figura 2 – Estudantes vivenciando o jogo de oposição “pegar a tampinha”, com foco na percepção das características das lutas



Fonte: Acervo próprio.

Figura 3 - Estudantes vivenciando o jogo de oposição “pegar o prendedor”, explorando a simultaneidade das ações de ataque e defesa e o corpo do/a outro/a como alvo móvel



Fonte: Acervo próprio.

Figura 4 – Vivência do jogo “pisar na fita”, possibilitando a experimentação da imprevisibilidade e da simultaneidade das ações de ataque e defesa



Fonte: Acervo próprio.

Figura 5 – Estudantes participando do jogo combinado “pegar o prendedor e pisar na fita”, integrando as características das lutas



Fonte: Acervo próprio.

Nesse sentido, as atividades propostas favoreceram a vivência dessas características em situações lúdicas, permitindo que os/as estudantes experimentassem diferentes formas de interação corporal. O uso dos materiais também possibilitou o debate sobre a importância de estabelecer, previamente, como esse contato deveria acontecer durante as atividades. Destaca-se que, ao longo das propostas, as duplas foram organizadas de forma rotativa, contemplando diferentes combinações entre os/as estudantes, incluindo duplas mistas, sem a imposição prévia de pares fixos.

Ao final da segunda aula, as experiências foram retomadas coletivamente, buscando identificar em quais momentos essas características se fizeram presentes. A discussão sobre a diferença entre lutas e brigas também foi retomada, sobretudo diante das falas de alguns/algumas estudantes que expressaram o desejo de



“aprender a bater nos colegas”, evidenciando a importância de tensionar compreensões iniciais sobre o tema.

O segundo encontro aconteceu na quadra, em 03 de março de 2026, tendo como foco a introdução ao Boxe, e articulando aspectos históricos, culturais e práticos da modalidade. A terceira aula teve como objetivo ampliar a compreensão dos/as estudantes sobre as lutas, problematizando suas relações com a violência e com outros temas que surgiram durante o encontro.

Inicialmente, retomou-se a discussão sobre a diferença entre lutas e brigas, utilizando imagens como recurso disparador. Por meio dessas imagens, os/as estudantes foram convidados/as a identificar elementos que caracterizavam cada situação, justificando suas respostas. Tal retomada mostrou-se necessária diante de falas recorrentes, em encontros anteriores, relacionadas ao desejo de “bater no outro”.

Em seguida, um estudante apresentou uma contextualização histórica do Boxe, abordando sua origem na Grécia Antiga, seu desenvolvimento na Inglaterra no século XVII e sua inserção no Brasil no século XX, bem como sua presença nos Jogos Olímpicos, inicialmente na categoria masculina (1904) e, posteriormente, na feminina (2012). Com base nessa exposição, problematizou-se o intervalo entre a participação de homens e mulheres na modalidade, suscitando discussões sobre gênero. Os/As estudantes apontaram que o Boxe poderia ser considerado “agressivo” ou “não feminino”, sendo também identificado, por um dos participantes, como uma expressão de machismo.

Na sequência, buscou-se ampliar o repertório cultural dos/as estudantes, questionando-os/as sobre outras lutas semelhantes ao Boxe. Diante do desconhecimento apresentado, foi introduzido o Dambe, luta de origem nigeriana. A partir desse momento, discutiram-se os motivos pelos quais determinadas práticas corporais, especialmente de origem africana, indígena ou brasileira, são menos conhecidas. Um dos estudantes relacionou essa questão aos processos de colonização e apagamento cultural, destacando a valorização de práticas oriundas da Europa e dos Estados Unidos em detrimento de outras culturas.

Ainda nesse momento, estudantes que haviam realizado pesquisas prévias apresentaram informações sobre a carreira ou curiosidades dos/as atletas. Um deles mencionou o boxeador Mike Tyson, relatando um episódio em que o atleta mordeu a orelha de seu adversário, o que gerou discussões sobre regras e limites, reforçando a importância dessas normas para a distinção entre luta e briga. Outra estudante trouxe

o caso da boxeadora argelina Imane Khelif nos Jogos Olímpicos de Paris (2024). O relato fomentou discussões críticas sobre gênero e preconceito, especialmente quanto à desinformação que cercou sua participação e aos questionamentos públicos sobre sua identidade, evidenciando como uma notícia pode ser distorcida pela mídia e como — em conjunto com as redes sociais — isso pode reforçar preconceitos.

Na quarta aula, um estudante sugeriu a realização de alongamentos, justificando a prática com base em suas experiências no futebol. A sugestão foi acolhida, e o estudante conduziu o momento inicial. Durante essa condução, propôs também a realização de uma oração coletiva. Após a atividade, foi problematizada a questão da laicidade da escola, discutindo-se a importância do respeito à diversidade religiosa e a ausência de uma religião oficial no ambiente escolar.

Figura 6 – Estudantes realizando uma oração, que culminou com diálogo e reflexão sobre laicidade na escola



Fonte: Acervo próprio.

Figura 7 – Estudante conduzindo o alongamento para início das atividades



Fonte: Acervo próprio.

Posteriormente, outro estudante apresentou e ensinou movimentos básicos do Boxe, aprendidos no dia anterior com seu padrasto, que foi lutador da modalidade, como o jab, o direto, o cruzado e a esquiva, possibilitando que os/as colegas vivenciassem os elementos iniciais do Boxe. Para a vivência dos golpes, além da prática no espelho, foi definido coletivamente que o contato ocorreria por meio do uso de aparadores e pera de Boxe, os quais foram confeccionados coletivamente pelos/as participantes com materiais reciclados, como parte das estratégias pedagógicas adotadas ao longo da intervenção. Essa escolha buscou possibilitar a experimentação dos movimentos de forma segura e controlada, reforçando a importância do contato proposital mediado por regras e materiais.

Figura 8 – Compartilhamento de saberes por meio da demonstração de golpes básicos do Boxe realizado por um estudante para a turma



Fonte: Acervo próprio.

Figura 9 – Construção coletiva na confecção de aparadores com materiais alternativos para a prática do Boxe



Fonte: Acervo próprio.

Figura 10 – Prática de golpes na pera do Boxe confeccionada coletivamente, enfatizando a democratização do acesso à luta



Fonte: Acervo próprio.

Figura 11 – Vivência de golpes do Boxe com uso de aparadores de papelão produzidos pelos/as estudantes, garantindo a segurança e a integridade física no combate



Fonte: Acervo próprio.

Figura 12 – Experimentação do espelho para a prática dos movimentos básicos do Boxe



Fonte: Acervo próprio.

Ao final da aula, foram retomadas as discussões desenvolvidas, buscando consolidar as aprendizagens e refletir sobre as diferentes dimensões das lutas abordadas ao longo do encontro e, nesse momento, uma das estudantes relatou estar muito feliz em razão dos movimentos aprendidos.

O terceiro encontro, realizado no dia 04 de março de 2026, ocorreu na quadra e teve como foco o Muay-thai. O estudante responsável por apresentar o contexto histórico da modalidade não realizou a pesquisa previamente, solicitando alguns minutos para desenvolvê-la durante a aula, utilizando o computador da professora-pesquisadora. Enquanto isso, os/as demais estudantes colaboraram na organização dos materiais necessários para a prática.

Durante a aula, observou-se que dois estudantes mantiveram comportamentos



recorrentes de simular situações de briga, desconsiderando, em alguns momentos, as orientações e discussões realizadas anteriormente sobre a diferença entre lutas e brigas, bem como os riscos envolvidos nessas ações. Mesmo após mediações da professora-pesquisadora, tais comportamentos persistiram, evidenciando a necessidade de continuidade nas problematizações relacionadas ao tema.

Após alguns minutos, os/as estudantes organizaram-se em círculo para a socialização da pesquisa. O estudante apresentou o Muay-thai como uma luta de origem tailandesa, milenar, inicialmente utilizada em contextos de guerra para defesa territorial e de seu povo. Destacou ainda que, em seu desenvolvimento histórico, houve a transição do uso de armas para o emprego de técnicas corporais, com golpes realizados com mãos, pernas e pés, estando algumas dessas técnicas também presentes em outras modalidades de luta.

Na sequência, uma estudante apresentou o atleta Saenchai Sor Kingstar, destacando sua relevância na modalidade, suas conquistas e sua habilidade técnica, especialmente pela execução de sequências rápidas de golpes e chutes. Durante a apresentação, foi exibido um vídeo com momentos de uma de suas lutas, contribuindo para a ampliação do repertório dos/as estudantes.

Posteriormente, outra estudante conduziu a apresentação de movimentos básicos do Muay-thai, enfatizando a importância da manutenção da guarda durante o combate. Foram retomados movimentos já trabalhados, como o jab e a esquiva, e introduzido o chute lateral. Para a vivência prática, além da execução espelho, utilizou-se um aparador em formato de raquete, confeccionado com materiais recicláveis, possibilitando a realização dos golpes de forma segura e controlada.

Figura 13 – Compartilhamento de saberes por meio da demonstração de golpes de Muay-thai realizada por uma estudante para a turma



Fonte: Acervo próprio.

Figura 14 – Releitura discente dos golpes de Muay-thai



Fonte: Acervo próprio.

Figura 15 – Prática de golpes de Muay-thai com aparadores-raquete de materiais alternativos



Fonte: Acervo próprio.

Figura 16 – Interação em duplas durante o uso de aparadores reciclados



Fonte: Acervo próprio.

Em virtude da organização do tempo, não foi possível realizar uma roda de conversa ao final da aula para a sistematização das aprendizagens. Ainda nesse dia, dois estudantes da turma demonstraram interesse em ingressar na intervenção, procurando a professora-pesquisadora. No entanto, foram informados de que, em função do andamento da pesquisa, não seria possível incluí-los naquele momento.

O quarto encontro, realizado no dia 05 de março de 2026, ocorreu na quadra e teve como foco o Jiu-jitsu. No início da aula, foi realizada uma conversa sobre a vivência do encontro anterior. Nesse momento, um estudante, que demonstrava grande interesse pelo futebol, relatou que passou a considerar a possibilidade de praticar lutas, mencionando o desejo de se tornar lutador como seu padrasto e de



buscar aulas de Boxe na região.

Ainda em roda, uma estudante apresentou a contextualização histórica da modalidade, destacando que o Jiu-jitsu é uma luta de origem japonesa, que chegou ao Brasil por meio de Conde Koma, sendo posteriormente difundida pela família Gracie, que desenvolveu uma adaptação conhecida como Jiu-jitsu brasileiro.

O estudante responsável pela pesquisa sobre atletas não se sentiu bem durante o período e, por essa razão, foi embora. Diante disso, uma aluna solicitou o uso do notebook para realizar uma busca durante a aula, encontrando uma reportagem sobre a família Gracie, da qual fez uma leitura parcial, destacando especialmente os feitos de Carlos e Kyra Gracie.

Como o estudante que possuía experiência prévia na modalidade também estava ausente, a professora-pesquisadora propôs a realização de jogos de oposição com foco em ações de desequilíbrio e imobilização do/a oponente, características presentes na modalidade. Destaca-se que os jogos de oposição se tornaram uma possibilidade para trabalhar a modalidade, haja vista que a professora-pesquisadora não se sentiu segura em propor golpes específicos do Jiu-jitsu. Foram desenvolvidos os seguintes jogos: “acorda”, uma variação do “braço de ferro”, “balança mas não cai” e o jogo “combate no chão”.

Figura 17 – Jogo de oposição acorda, priorizando a percepção dos princípios de equilíbrio e desequilíbrio no solo



Fonte: Acervo próprio.

Figura 18 – Variação lúdica do “braço de ferro” no tatame, explorando a oposição direta de forma controlada e segura



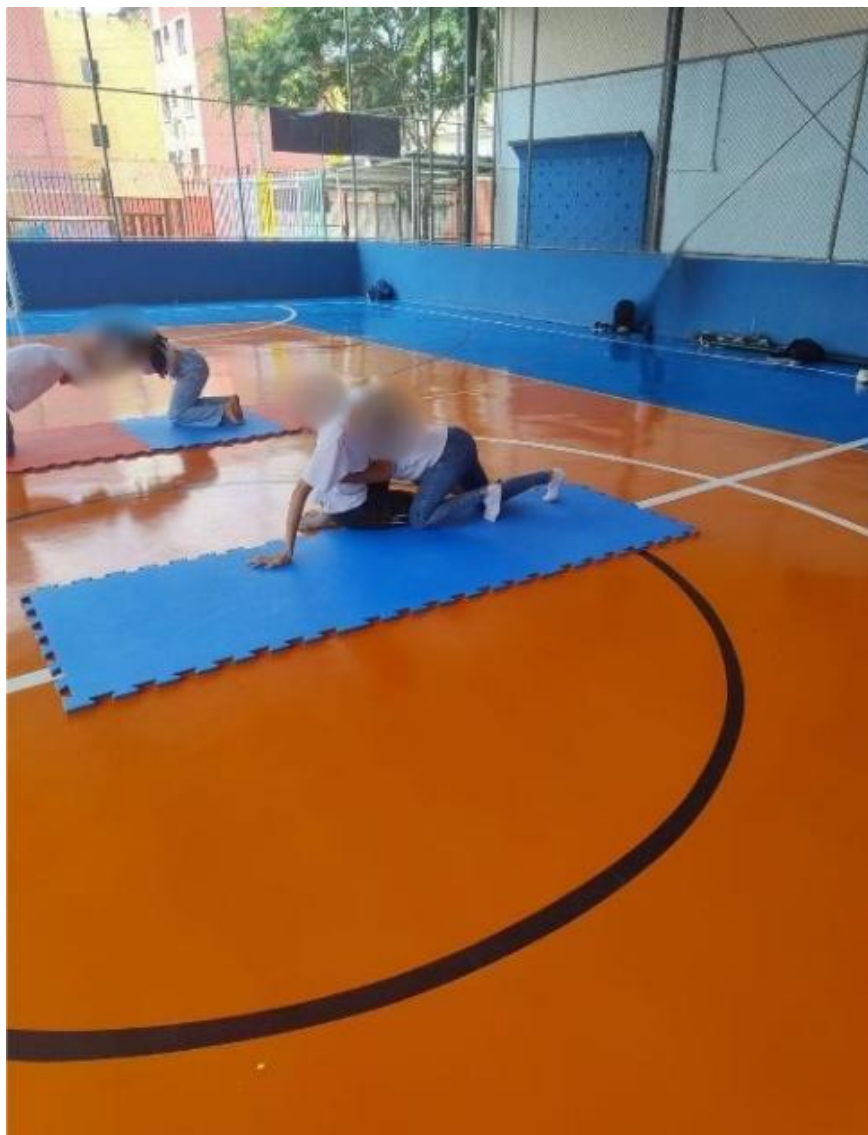
Fonte: Acervo próprio.

Figura 19 - Vivência do jogo “balança mas não cai”, focando na percepção integrada das características de equilíbrio e desequilíbrio



Fonte: Acervo próprio.

Figura 20 - Vivência do combate no chão, integrando os princípios de imobilização e o respeito aos limites do/a oponente



Fonte: Acervo próprio.

Ao final da aula, foram retomadas as percepções dos/as estudantes acerca das facilidades e dificuldades vivenciadas. Alguns/algumas apontaram que o combate com colegas fisicamente mais fortes ou maiores gerava sensação de desigualdade, aspecto que se relaciona ao fato de não terem sido previamente definidos pares para as disputas. Para a realização dessas práticas, foram utilizados os tatames disponíveis na escola.

Ainda nesse encontro, foi necessário intervir em uma situação em que um estudante agarrava o pescoço do colega como forma de brincadeira, reforçando novamente os limites entre luta e briga e a importância da segurança nas práticas

corporais.

O quinto e último encontro, realizado no dia 06 de março de 2026, ocorreu na quadra e teve como foco a Esgrima. A aula foi iniciada com a confecção das espadas, utilizando materiais previamente organizados, como jornais. Durante esse processo, observou-se que alguns/algumas estudantes apresentaram dificuldade e pouca paciência na construção, sendo auxiliados/as por colegas, o que possibilitou que todos/as tivessem acesso ao material necessário para a prática.

Figura 21 – Confecção coletiva de espadas de jornal para a tematização da Esgrima



Fonte: Acervo próprio.

Em seguida, ainda organizados/as em círculo, uma estudante realizou a contextualização histórica da modalidade, destacando a existência de práticas semelhantes no continente africano, bem como o desenvolvimento da Esgrima



moderna na Itália e na Alemanha entre os séculos XIV e XV. Informou que seu interesse na modalidade aconteceu porque assistiu a uma série que tinha luta de espadas (Esgrima). Também foram apresentados os três tipos de armas — florete, espada e sabre — e discutida sua associação histórica com a nobreza, bem como sua permanência, na atualidade, como uma prática mais acessível a grupos com maior poder aquisitivo.

Com base nessa exposição, problematizou-se a forma como diferentes origens culturais são nomeadas e valorizadas. Foi questionado o fato de que práticas de origem europeia costumam ser reconhecidas como “históricas”, enquanto manifestações de origem africana são, por vezes, associadas a ideias de “primitivo” ou “pré-histórico”. Um estudante relacionou essa diferença aos processos de apagamento cultural e à valorização de referências eurocêntricas.

Na sequência, os/as estudantes responsáveis pela pesquisa sobre atletas apresentaram a esgrimista Nathalie Moellhausen, destacando sua trajetória como atleta ítalo-brasileira, suas conquistas internacionais e sua participação nos Jogos Olímpicos, mesmo após o diagnóstico de um tumor benigno.

Considerando que nenhum/a estudante manifestou interesse em realizar a pesquisa prévia sobre os movimentos da modalidade, a introdução aos elementos básicos da Esgrima — como a saudação, a guarda, o marchar, o romper e o afundo — foi mediada pela professora-pesquisadora. Inicialmente, os movimentos foram praticados individualmente e, na sequência, por meio de uma atividade semelhante ao jogo “vivo ou morto”, adaptada para os comandos específicos da modalidade (saudação, marchar e romper), sem eliminação dos/as participantes.

Figura 22 – Vivência dos movimentos de saudação, marcha e romper



Fonte: Acervo próprio.

Figura 23 – Simulação de combate na Esgrima



Fonte: Acervo próprio.

Figura 24 – Combate com espadas de papelão, reforçando o reconhecimento do/a outro/a como parceiro/a necessário/a na prática



Fonte: Acervo próprio.

Posteriormente, os/as estudantes foram organizados/as em duplas e distribuídos/as em espaços delimitados, simulando áreas de combate, para a realização de práticas com as espadas confeccionadas.

Ao final da aula, os/as estudantes avaliaram positivamente a experiência, destacando o interesse pela modalidade e pela forma como as aulas foram conduzidas. Alguns/algumas relataram que inicialmente acreditavam que a prática seria “chata”, mas mudaram sua percepção após a vivência. Por outro lado, dois estudantes demonstraram dificuldade em compreender os limites entre luta e agressão, utilizando as espadas de forma inadequada, o que resultou na quebra da



espada e demandou nova mediação da professora-pesquisadora sobre o contato proposital e a segurança.

Em um momento final de avaliação da intervenção, os/as estudantes destacaram aspectos como a diversidade cultural das lutas trabalhadas, o entendimento de que essas práticas têm como objetivo a defesa e não a agressão, e a importância do respeito e da colaboração entre os/as participantes. Também foi ressaltado que a organização das atividades, com todos/as participando simultaneamente, contribuiu para reduzir a exposição individual e favorecer a participação ativa nas aulas.

Encerrada a descrição do percurso pedagógico, as informações desta investigação foram submetidas à técnica de análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (1977), seguindo as três etapas fundamentais — a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Dessa forma, na pré-análise, realizou-se a leitura do diário de campo e dos registros fotográficos para estabelecer um contato direto com os documentos e obter as primeiras impressões da intervenção. Na etapa de exploração do material, as informações foram codificadas e classificadas em três categorias: participação e estratégias inclusivas; a fronteira entre o combate e a violência; e marcadores sociais da diferença e representações culturais.

Por fim, o tratamento dos resultados permitiu realizar a inferência, descrevendo logicamente os efeitos das estratégias pedagógicas sobre o desinteresse dos/as estudantes, interpretando-os à luz da Interculturalidade Crítica e da teoria pedagógica Crítico-Libertadora da Educação Física escolar.

3.1 Participação e Estratégias Inclusivas

Nessa categoria, analisou-se a relação entre o fenômeno do desinteresse escolar e as estratégias pedagógicas implementadas para mitigar a não participação nas aulas de Educação Física identificadas na turma. As informações confirmam o apontado por Darido, González e Ginciene (2020), que indicam que a participação dos/as estudantes tende a diminuir a partir dos anos finais da Educação Básica. Como observado na trajetória do 9.º ano, o desinteresse escolar materializa-se na recusa dos/as discentes que, embora aptos/as fisicamente, não se sentem motivados/as a participar das aulas, o que Millen Neto *et al.* (2010) definem como uma das maiores problemáticas enfrentadas por professores/as de todo o país.



Para compreender esse fenômeno, é necessário retomar que o desinteresse, refere-se à ruptura da relação entre o sujeito e o objeto. Nesse sentido, a intervenção buscou restabelecer o que Santos e Cruz (2024) denominam como “inter/esse”, no qual a professora-pesquisadora mediou a união entre o/a estudante e o objeto de conhecimento. Embora a maioria dos/as estudantes que não aceitou participar da pesquisa não tenha explicitado seus motivos, Rocha e Rangel Júnior (2025) sugerem que as causas do desinteresse podem estar relacionadas à falta de estrutura escolar, como quadras descobertas e materiais insuficientes ou inadequados. Complementarmente, Dutra *et al.* (2016) apontam a hegemonia do esporte como conteúdo principal (trabalhado de forma repetitiva ao longo da escolarização), enquanto Weber *et al.* (2023) destacam os conflitos gerados pela competitividade e o privilégio de tempo dados aos/as estudantes mais habilidosos/as, bem como a percepção de que a disciplina possui menor importância frente aos outros componentes curriculares (Millen Neto *et al.*, 2010).

Contudo, ao analisar a realidade específica desse estudo, observa-se que algumas barreiras estruturais citadas pela literatura não se aplicavam diretamente ao contexto. Diferente do apontado por Rocha e Rangel Júnior (2025), a unidade escolar possui uma quadra coberta e reformada, o que eliminou a exposição às intempéries climáticas como fator de desinteresse. Quanto aos materiais, embora a escola disponha de recursos diversificados, verifica-se que a quantidade é insuficiente para atender à totalidade da turma nas diferentes práticas, ainda mais quando se exige o uso individual ou duplas simultâneas. Essa falta justificou a estratégia de confecção de materiais alternativos, como os aparadores e as espadas de jornal, que não apenas supriram a demanda quantitativa, mas possibilitaram a vivência das lutas com segurança. Por fim, em contraposição à queixa comum de que alunos/as mais habilidosos/as monopolizam o tempo de aula, a estratégia de vivências simultâneas garantiu que todos/as tivessem a mesma oportunidade de prática.

Uma informação que se destacou como surpresa para a pesquisa foi a participação igualitária entre gêneros (sete meninos e sete meninas) entre os 14 participantes. Essa informação foi contrária à tendência observada por Aniszewski e Henrique (2023), que relataram que as meninas tendem a participar menos por acumularem experiências negativas, terem menor tempo de prática e pouca voz na seleção dos conteúdos. Esse envolvimento das estudantes pode ser atribuído à estratégia de vivências simultâneas, que garantiu que todos/as tivessem a mesma



oportunidade de prática, mitigando a exclusão por nível técnico e a vergonha da exposição individual, fator importante para a permanência das meninas na intervenção.

Para enfrentar o fenômeno do desinteresse, autores como Rocha e Rangel Júnior (2025) sugerem a implementação do planejamento participativo. Inspirada nessa premissa, a intervenção propôs que os/as participantes sugerissem os temas, resultando na escolha coletiva de quatro modalidades – Boxe, Muay-thai, Jiu-jitsu e Esgrima. Estabeleceu-se que todos/as seriam corresponsáveis pela construção do conhecimento, respeitando-se as diferentes formas de envolvimento. Nesse processo, destaca-se que, embora quatro estudantes tenham optado por não realizar as pesquisas prévias, eles/as colaboraram ativamente nas vivências. Sob a ótica da educação inclusiva, essa forma de participação deve ser respeitada como uma manifestação da singularidade e dos diferentes tempos de aprendizagem de cada sujeito (Rodrigues, 2003; Mantoan, 2025). Como a inclusão é um processo amplo, dialético e infindável, cabe ao/à docente acolher essas diferentes expressões, garantindo o direito à aprendizagem para além de modelos tradicionais e homogêneos que a escola e os currículos tendem a padronizar.

Entretanto, ao analisarmos a inclusão em seu sentido amplo, é mister reconhecer uma lacuna pedagógica em relação ao estudante com deficiência física, usuário de cadeiras de rodas, matriculado na turma. Ainda que ele não estivesse participando diretamente da intervenção, a ausência de uma proposta específica que permitisse aos/às estudantes experimentarem as lutas por meio de novas perspectivas revelou como as representações tradicionais das práticas corporais ainda podem invisibilizar os diferentes tipos de corpos, mesmo em propostas que visam combater preconceitos e valorizar diferentes formas de ser e estar no mundo. Essa constatação reforça que a educação inclusiva exige uma vigilância constante contra o silenciamento de sujeitos historicamente subalternizados, conforme discutido por Fonseca *et al.* (2021) e Candau (2012).

A ausência de uma proposta específica não deve ser lida meramente como uma falha, mas como evidência do viés do bipedismo que estrutura o imaginário social das lutas. Historicamente, a Educação Física atua na docilização e adaptação dos corpos ao que a sociedade exige — um corpo eficiente, forte e, geralmente, bípede. Ao naturalizar a verticalidade como única posição válida para o combate, a prática pedagógica tende a silenciar corpos com deficiência motora, mesmo em pesquisas



com viés crítico.

Conforme Fonseca, Peres e Ludovino (2023), a implementação de práticas como a luta sentada ou a Esgrima em Cadeira de Rodas costuma gerar um estranhamento inicial nos/as estudantes, justamente por tensionar a norma bípede colonial. Diante dessa tomada de consciência, entende-se que futuras pesquisas devem incorporar jogos de oposição realizados no chão (como o Jiu-jitsu adaptado) ou atividades mediadas por implementos em posição sentada, garantindo que o direito a lutar não dependa da funcionalidade bípede. Como defende Bossle (2023), essa reflexão sobre a própria prática constitui o elemento central para a tomada de consciência e para a construção de uma “onto-episteme” que valorize o corpo dissidente como sujeito de sua própria história.

Para sustentar a participação e respeitar as singularidades anteriormente mencionadas, a dinâmica de construção do conhecimento foi potencializada pela utilização de múltiplas linguagens, como imagens, vídeos e textos, conforme recomendado por Jucá (2025), ampliando as possibilidades de sentido para os/as alunos/as. Ao integrar recursos visuais e audiovisuais de forma articulada à prática corporal, a proposta pedagógica rompeu com o modelo de educação bancária. Segundo Freire (2024), nesse modelo tradicional, o/a docente meramente deposita informações em estudantes concebidos como recipientes passivos. Em contrapartida, a pesquisa e as diferentes linguagens permitiram que os/as discentes participassem ativamente da busca pelo saber.

Essas estratégias consolidaram os/as estudantes como produtores/as legítimos do conhecimento, e teoria e prática deixaram de ser polos opostos (aulas teóricas versus aulas práticas) e passaram a ser dimensões de um mesmo processo. Tal dinâmica converge com os princípios da Interculturalidade Crítica e com a proposição Crítico-Libertadora da Educação Física, ao criar espaços efetivos de diálogo e negociação, em que as diferenças passaram a ser encaradas como riqueza pedagógica e não como um obstáculo à aprendizagem.

Para que a busca pelo protagonismo e a coautoria não fossem interrompidas pelas imprevisibilidades do cotidiano escolar (Nóvoa, 2017), como a ausência de estudantes com experiência em lutas ou a falta de domínio técnico da modalidade pela professora-pesquisadora, recorreu-se aos jogos de oposição. Rufino (2022) revela que optar pelos jogos de oposição no ensino de lutas é uma estratégia eficaz para trabalhar modalidades que os/as docentes não dominam. Durante o encontro voltado



ao Jiu-jitsu, a implementação desses jogos centrou a aula nos princípios táticos (equilíbrio e desequilíbrio), removendo a barreira da performance e favorecendo a participação ativa de todos/as.

Embora Ramos (2025) reforce a importância de ampliar o repertório cultural por meio de parcerias pedagógicas, a utilização dos jogos de oposição permitiu transformar a insegurança em oportunidade lúdica e coletiva. No final da intervenção pedagógica, os/as alunos/as afirmaram que vivenciar de forma simultânea foi fundamental para que não se sentissem envergonhados/as ou julgados/as, permitindo a participação ativa, e talvez seja um dos motivos que fez com que um estudante pedisse para participar da intervenção em andamento.

Retomando o desinteresse escolar, é importante compreender que ele não se restringe às dinâmicas internas da aula, mas constitui, como um problema histórico e social complexo (Santos, 2024). Na realidade específica desta unidade escolar, em 2026, constatou-se maior inassiduidade dos/as estudantes do 9.º ano, revelando as marcas da vulnerabilidade social que atravessam a comunidade. Relatos de dificuldades em conciliar os estudos com o trabalho precoce, com o cuidado de familiares menores ou o tratamento de questões de saúde mental (ansiedade e depressão) comprometem a frequência escolar.

Somado a esse cenário de vulnerabilidade, é preciso problematizar que a pressão sobre escolas e docentes tem se intensificado por meio de índices e avaliações externas implementadas pela SME-SP nos últimos anos. Conforme apontam Rodrigues (2007) e Mantoan (2025), o poder executivo tem priorizado uma lógica tecnicista e aplicacionista, orientada por critérios de homogeneização e pela busca por resultados mensuráveis que atendam aos interesses de mercado. Essa estrutura acaba por transformar a escola em uma espécie de “Educação S/A” (Bossle, 2019), na qual o/a docente assume o papel de instrutor/a e o sucesso educativo é reduzido a taxas de assiduidade e desempenho em testes padronizados.

Entretanto, enquanto os índices pressionam a escola para que os/as estudantes permaneçam nela, há uma escassez de políticas públicas que auxiliem efetivamente nesse processo. Como discutido por Millen Neto *et al.* (2010), o enfrentamento da evasão escolar exige ações que transcendam a cobrança burocrática, demandando suporte social para as famílias e condições que combatam o trabalho precoce e a exclusão estrutural. Sem esse amparo, a responsabilização recai individualmente sobre docentes e discentes, ignorando que o direito à educação



só se efetiva quando o acesso é acompanhado por condições reais de permanência e de aprendizagem que, por sua vez, respeitem as singularidades dos sujeitos.

3.2 A Fronteira entre o Combate e a Violência

Essa categoria reuniu as unidades de registros que evidenciaram o tensionamento entre as lutas e as representações sociais da agressividade trazidas pelos/as discentes. Os registros do diário de campo revelaram situações em que os/as estudantes expressaram explicitamente o desejo de aprender a bater nos/as colegas, além de episódios com a simulação de briga e o contato físico inadequado, como o momento em que um estudante agarrou o pescoço de um colega sob o pretexto de brincadeira, demonstraram que o combate é frequentemente confundido com a violência gratuita. Essa percepção não é isolada; a literatura aponta que a sociedade frequentemente atrela as lutas a estigmas de agressividade, o que contribui para o silenciamento dessa temática no currículo escolar (Rufino, 2022).

Ao observar em outra aula a quebra das espadas de jornal por força excessiva na Esgrima, nota-se a dificuldade de alguns/algumas estudantes em compreender os limites do combate. Teoricamente, essa resistência em diferenciar o bater do lutar pode ser explicada pela falta de entendimento sobre os princípios das lutas, definidas como disputas corporais que exigem consentimento, com ações de ataque e defesa, que podem ser simultâneas, imprevisíveis e mediadas por regras, centradas em um/a colega (alvo móvel) e não em um/a inimigo/a a ser aniquilado/a (Rufino, 2022; Ramos, 2025). Ainda de acordo com os autores, as regras visam justamente coibir a violência, a deslealdade e promover um ambiente seguro.

A insegurança relatada pela professora-pesquisadora em trabalhar com essa temática reflete um problema da Educação Física no país. Cisne *et al.* (2022) citam que muitos/as professores/as não se sentem capacitados/as para ensinar lutas, muitas vezes em virtude da abordagem insuficiente ou puramente técnica em suas graduações. A professora-pesquisadora deste estudo corrobora com esse apontamento, posto que, em sua formação inicial, o contato com essa temática aconteceu de forma breve e superficial por meio de trabalho em grupo, no qual cada um apresentava a história e os golpes básicos da modalidade, o que corrobora com esse apontamento.

Rufino (2022) aponta que documentos como a BNCC, que poderiam contribuir para mitigar a insegurança docente, não contribuem positivamente com essa



problemática. Segundo ele, as lacunas deixadas no documento oficial colaboram para o silenciamento das lutas ao oferecer poucas ferramentas concretas, além de uma definição superficial do tema. Ao organizar o conteúdo em categorias extremamente abrangentes, como lutas do mundo, a BNCC exime-se de orientar o/a professor/a sobre como as possibilidades de organizar didaticamente o enfrentamento, deixando-o/a desamparado/a perante essa temática. Nesse sentido, o Currículo da Cidade de Educação Física também pouco contribui, visto que, de acordo com Bonetto (2021), tal documento está totalmente alinhado com a BNCC. Pode-se apontar um achado que não existe na BNCC, que é a proposta de trabalhar o conteúdo de lutas pela lógica das distâncias em curta, média, longa e mistas, no ciclo autoral (7.º, 8.º e 9º anos) do Ensino Fundamental (São Paulo, 2019).

Ainda em relação a esses desafios para o ensino das lutas, Rufino (2022) aponta os preconceitos e estigmas associados à crença de que o desenvolvimento dessa temática poderia aumentar a agressividade entre os/as discentes. O autor destaca que essa visão equivocada frequentemente faz com que os/as docentes evitem o conteúdo, reforçando o silenciamento dessa prática corporal no currículo. Essa lacuna formativa alimenta o medo de que as lutas incitem a violência quando, na verdade, a agressividade já se faz presente no ambiente escolar como um reflexo da violência estrutural (racismo, misoginia, xenofobia, homofobia) que organiza as relações sociais, cabendo à escola também desconstruir os preconceitos (Candau, 2020; Fernandes; Candau, 2022; Fonseca, 2024; Jucá, 2025).

Para enfrentar essa lógica, a intervenção utilizou como uma das estratégias os jogos de oposição, como “pegar a tampinha”, “pegar o prendedor”, “acorda”, entre outros. Essa estratégia pedagógica, citada por Rufino (2022) e Ramos (2025), permite vivenciar o contato intencional de forma lúdica e segura, deslocando o foco do rendimento para a transferência de habilidades táticas. Além disso, o debate sobre o episódio em que Mike Tyson mordeu a orelha de Evander Holyfield não constituiu apenas uma ilustração histórica, mas culminou em uma provocação pedagógica que gerou reflexões sobre a importância das regras, atribuindo novos sentidos (Candau, 2012) e reforçando que a norma visa garantir a segurança e a integridade dos/as participantes no combate. Complementarmente, o uso de imagens como recurso disparador desafiaram os/as estudantes a justificarem as diferenças entre lutas e brigas, permitindo que identificassem/definissem a primeira como uma prática cultural e, a segunda, como uma agressão gratuita. Ao fazer essa distinção de luta e briga, a



aula buscou promover o reconhecimento da alteridade, em que o/a oponente deixa de ser um/a inimigo/a a ser aniquilado/a e passa a ser um/a colega necessário/a para a existência da própria atividade.

Nesse processo, as regras deixaram de ser compreendidas apenas como normas técnicas e passaram a assumir uma dimensão ética e pedagógica, orientando formas de convivência e respeito mútuo. Diferentemente da briga, em que a interação tende a se direcionar para a imposição sobre o outro, a luta, enquanto prática corporal, exige consentimento, autocontrole e reconhecimento do/a colega como participante indispensável para a realização da atividade. Assim, a problematização das regras possibilitou deslocar a compreensão do combate — centrado exclusivamente na força — para uma perspectiva baseada na responsabilidade corporal e no cuidado coletivo.

É necessário reconhecer que, embora a prática pedagógica tenha buscado romper com a visão das lutas como sinônimo de agressão, a persistência de comportamentos que colocavam em risco os/as próprios/as estudantes e seus/suas colegas revela os limites inerentes à intervenção docente. Essa resistência em abandonar a lógica da briga pode ser compreendida sob a ótica de Bossle (2023) que, inspirado em Freire, reforça a importância do diálogo e da problematização. Afinal, ainda que a conscientização seja um processo de assunção própria, a efetiva mudança de atitude ocorre apenas na medida em que o sujeito, mediatizado pelas provocações da aula, reflete criticamente sobre sua realidade e decide transformar a sua ação.

Dessa forma, pode-se inferir que a distinção entre a luta como prática corporal, que envolve ações de ataque e defesa, na qual ocorre contato intencional mediado por regras (Rufino, 2022), foi compreendida por parte de alguns/algumas discentes, enquanto outros/as mantiveram ações relacionadas a brigas. Essa divergência nas ações dos/as discentes demonstra que o enfrentamento dos estigmas associados à violência não se resolve em intervenções pontuais, exigindo, em vez disso, um processo de conscientização que demanda tempo e respeita a autonomia de cada sujeito.

Assim, as informações analisadas permitem compreender que o ensino das lutas, quando desenvolvido de forma crítica e contextualizada, não estimula a violência, podendo contribuir para problematizar concepções naturalizadas de agressividade presentes no ambiente social e escolar. Ao tematizar questões relacionadas ao respeito aos colegas, às regras e ao consentimento, as aulas



possibilitaram reflexões sobre formas mais éticas de convivência, ainda que tais processos não ocorram de forma imediata entre todos/as os/as estudantes.

3.3 Marcadores Sociais da Diferença nas Representações Culturais

Essa categoria analisou como os marcadores sociais — gênero, raça, classe social e deficiência — atravessaram as representações dos/as estudantes e a organização no ensino das lutas. Conforme Fonseca *et al.* (2024) e Jucá (2025), esses marcadores não geram as desigualdades por si próprios. As desigualdades são geradas nos processos históricos e socioculturais que estabelecem hierarquias e práticas de exclusão. Na análise das informações, buscou-se identificar as ações que minimizaram as exclusões, bem como aquelas que contribuíram para a sua continuidade. Nesse sentido, compreender como tais marcadores atravessam as práticas corporais torna-se fundamental para problematizar as desigualdades historicamente reproduzidas no contexto escolar.

Durante o primeiro encontro, emergiu um forte indicador de gênero quando os/as estudantes, embora citassem nomes de lutadores como Popó, Maguila e Anderson Silva, não conseguiram nomear uma única lutadora. Essa disparidade revelou como a invisibilidade feminina nas lutas está enraizada no imaginário discente, aspecto aprofundado pela problematização do intervalo histórico entre a participação masculina (1904) e feminina (2012) no Boxe olímpico. A discussão conduziu os/as estudantes a classificarem a modalidade como agressiva e não feminina — visões identificadas como expressões do machismo e das construções históricas que associam determinadas práticas corporais ao universo masculino (Rufino, 2022). Essas representações demonstram como mulheres foram historicamente afastadas de espaços relacionados ao combate e à força, contribuindo para a invisibilização de suas trajetórias nas modalidades de luta.

Fonseca, Peres e Ludovino (2023) apontaram que ainda persiste no imaginário coletivo a ideia de que as lutas seriam destinadas aos meninos, por envolverem força e confronto corporal, enquanto as meninas seriam associadas às práticas relacionadas à delicadeza e à flexibilidade. As autoras identificaram, em debates com discentes sobre a proibição do Boxe feminino em Cuba, falas que associavam as mulheres à fragilidade e à falta de talento ou força para a modalidade.

Tal percepção contrasta com o episódio envolvendo a boxeadora Imane Khelif nos Jogos Olímpicos de 2024, que foi estigmatizada como forte demais para lutar com



outras mulheres. O debate sobre o caso revelou como a desinformação midiática e as redes sociais reforçam preconceitos contra corpos que não se ajustam a padrões normativos de feminilidade. O episódio também evidencia como mulheres atletas que rompem as expectativas associadas à delicadeza e à fragilidade frequentemente passam a ser alvo de suspeição, vigilância e questionamentos sobre sua legitimidade. Tal realidade exige o que o Bossle (2023) define como a busca por corpos conscientes, capazes de romper com a racionalidade colonizadora, machista e patriarcal que tenta definir quais corpos são aptos ou legítimos para determinadas práticas corporais.

O episódio envolvendo a boxeadora Imane Khelif não deve ser compreendido apenas como um erro de desinformação midiática, mas como uma manifestação da normatividade de gênero que opera no esporte. Conforme Soares, Mourão e Monteiro (2017), corpos femininos que expressam força e volume muscular são frequentemente classificados como dissidentes ou abjetos, posto que rompem com a estética da fragilidade imposta pelo patriarcado. Ao manifestar uma potência física fora do lugar, o corpo da atleta é punido discursivamente por meio da suspeição de sua identidade e sexualidade.

De acordo com os autores, essa vigilância sobre os corpos femininos na alta performance reflete as práticas da Educação Física escolar — que historicamente atua como um território de demarcação binária —, reservando aos meninos as práticas agressivas e às meninas a docilidade. Diante disso, a inclusão ampliada, a perspectiva da Interculturalidade Crítica e a abordagem Crítico-libertadora propostas neste estudo exigem que o/a docente atue na resignificação desses corpos, combatendo a lógica que transforma a diferença em desigualdade e garantindo que o direito à força e à potência seja acessível a todos/as os/as estudantes, independentemente de sua conformidade aos padrões heteronormativos vigentes.

Para enfrentar a associação entre determinadas práticas corporais e os papéis tradicionais de gênero, Fonseca, Peres e Ludovino (2023) defendem o debate crítico e o protagonismo feminino nas aulas. Rufino (2022) reforça que o ensino de lutas deve priorizar a igualdade de gênero e a inclusão de todos/as os/as alunos/as, independentemente de suas habilidades, possibilitando o enfrentamento de estereótipos historicamente naturalizados no contexto escolar.

Ainda no Boxe surgiu um novo indicador, o da colonialidade, evidenciado quando os/as discentes desconheciam a luta de matriz africana Dambe. Ao tematizar



a Esgrima, os/as estudantes observaram que as práticas europeias costumam ser rotuladas como históricas e universais, enquanto manifestações africanas são frequentemente associadas ao primitivo ou pré-histórico. Um estudante relacionou esse fenômeno aos processos de apagamento cultural e da colonização, demonstrando perceber criticamente que determinados/as conhecimentos e práticas corporais recebem maior legitimidade social e curricular do que outros/as.

Essa percepção discente reflete o que Candau (2020) define como colonialidade do saber, um padrão de poder que persiste para além do período histórico da colonização e que continua a hierarquizar conhecimentos, validando a matriz europeia como única e universal enquanto subalterniza manifestações de outras matrizes culturais. Tal fenômeno divide a realidade em dois universos e produz o apagamento de culturas marginalizadas ao situá-las do outro lado da linha, como se fossem saberes inexistentes, primitivos ou meras curiosidades do passado (Candau; Santos, 2025). A referida dicotomia confirma a hegemonia do conhecimento eurocêntrico no currículo, que subalterniza saberes não ocidentais ao rotular práticas europeias como universais e manifestações de origem africana como primitivas. Nesse sentido, Candau (2010, 2020) pontua a importância da interculturalidade crítica em enfrentar as discriminações da cultura hegemônica, reconhecendo que não existem saberes únicos e universais.

Na temática da Esgrima, a identificação do indicador de classe evidencia como certas práticas corporais são restritas por barreiras socioeconômicas. Tradicionalmente vinculada à nobreza e a grupos socialmente privilegiados, a modalidade permanece ainda distante da realidade das classes populares, tanto pelos custos elevados dos equipamentos quanto pelos espaços limitados à sua prática. Nesse contexto, a construção de materiais alternativos possibilitou tensionar parcialmente essa elitização, ampliando o acesso dos/as estudantes à modalidade e permitindo que práticas restritas fossem ressignificadas no espaço escolar. Entretanto, além de garantir o acesso a práticas elitizadas, a escola também precisa visibilizar as raízes culturais dessas manifestações, validando diferentes formas de saberes e distintas visões de mundo. Dessa forma, a diversidade transforma-se em vantagem pedagógica, contribuindo para uma educação comprometida com a justiça social e com o reconhecimento das diferenças.

Embora a intervenção não se centrasse exclusivamente no público-alvo da educação especial, ao compreendermos a inclusão em seu sentido amplo, dialético e



infindável, reconhece-se uma lacuna pedagógica, visto que faltou propor atividades que contemplassem outras formas de experimentar as lutas (Fonseca *et al.*, 2021). Essa ausência revela a força das representações tradicionais das lutas, que podem invisibilizar corpos não padronizados, mesmo em práticas pedagógicas que buscam a inclusão. Além disso, outras formas de se perceber no mundo podem contribuir para o combate a preconceitos. Como afirma Candau (2012), o processo de construção do conhecimento envolve a constante problematização e ressignificação dos sentidos, visando uma educação insurgente contra as lógicas de exclusão. Por fim, conforme defende Bossle (2023), a reflexão sobre a própria prática é o elemento para a tomada de consciência.

Assim, as experiências desenvolvidas evidenciaram que o ensino das lutas constitui um espaço potente para problematizar as desigualdades ligadas aos marcadores sociais da diferença. Ao tensionar representações naturalizadas sobre gênero, raça e classe social, as aulas procuraram romper com a lógica de neutralidade que, em muitos currículos, tenta silenciar tais debates (Candau; Santos, 2025). Sob a perspectiva da Interculturalidade Crítica, a tematização das lutas não apenas ampliou o repertório cultural, mas também buscou enfrentar as hierarquias que legitimam determinadas culturas e práticas corporais em detrimento de outras.

Reconhece-se, contudo, que a brevidade da intervenção pedagógica e o recorte necessário ao processo de pesquisa-ação impediram o trabalho com outros marcadores sociais da diferença igualmente importantes, como a participação de mulheres trans nos esportes de combate, um debate contemporâneo que tensiona as fronteiras entre biologia e identidade. Como aponta Oliveira (2017), o sistema educacional e desportivo muitas vezes trata travestis e transexuais como corpos abjetos ou fora do lugar, exigindo que a Educação Física ressignifique essas presenças para além da heteronormatividade.

Ademais, não houve tempo hábil para problematizar as disparidades salariais e o subfinanciamento histórico das categorias femininas em relação às masculinas, reflexos de um patriarcado que ainda dita quais corpos são financeiramente legítimos para o mercado esportivo. Também se reconhece a necessidade de ampliar a visibilidade das lutas de matrizes indígenas brasileiras para além do Huka-huka, bem como debater a elitização de práticas que, embora tenham origens populares, tornaram-se inacessíveis às classes oprimidas. Tais lacunas não devem ser lidas como omissões, mas como um potente despertador de consciência para que futuras



práxis mantenham a vigilância contra as múltiplas formas de opressão que ainda vigiam os corpos na escola.

3.4 Reflexão sobre a Práxis: o que fica na Escola após a Pesquisa-Ação

A conclusão desta pesquisa-ação não representa o encerramento de um ciclo, mas a consolidação de uma nova postura política e pedagógica. O maior indicador da transformação da práxis docente e do impacto da investigação na unidade escolar foi a realização, pós-intervenção, da oficina de lutas destinada às turmas de 5.º ano. Nessa atividade, os/as estudantes do 9.º ano, que participaram da pesquisa, assumiram o papel de monitores/as, exercendo a autonomia e a responsabilidade social construídas ao longo do processo.

A oficina foi estruturada com base na lógica do planejamento participativo: monitores/as e professora decidiram conjuntamente quais atividades seriam vivenciadas pelos/as alunos/as mais novos/as, priorizando a segurança e o caráter lúdico dos jogos de oposição. Além da prática corporal, os/as estudantes socializaram os saberes que foram construídos por meio das pesquisas, explicando as origens históricas e combatendo estereótipos de violência, o que reforça o papel da Educação Física na área de Linguagens e os/as discentes como produtores/as de conhecimento. Como defende Bossle (2023), essa tomada de consciência é o que permite a constituição de corpos conscientes, capazes de ler o mundo e resistir às opressões.

O legado material, representado pelos materiais alternativos (aparadores e espadas de jornal) e pela Revista Digital, funciona como um dispositivo de democratização do acesso a práticas historicamente elitizadas, como a Esgrima. Contudo, o ganho imaterial é ainda mais profundo: a escola passa a ser um território onde a Interculturalidade Crítica e a Educação Física Libertadora não são apenas abordagens teóricas, mas uma prática cotidiana de enfrentamento dos preconceitos referentes aos marcadores sociais da diferença: é o “inédito-viável” que se concretiza mediante a construção de um ambiente escolar em que a diferença é vista como vantagem pedagógica e a tematização das lutas torna-se um exercício de alteridade e justiça social.



4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os motivos que originaram esta pesquisa emergem das minhas experiências enquanto discente e docente da Educação Física. Embora não tenha sido habilidosa nas práticas esportivas durante a escolarização, não fui excluída. Ainda assim, ao longo dos anos, percebi essas aulas perderem parte do seu potencial atrativo, fenômeno que, décadas depois, continuo observando na atuação com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental.

Considerando o objetivo geral de investigar e implementar estratégias inclusivas para as aulas de Educação Física nos anos finais, promovendo uma aprendizagem que respeitasse e valorizasse as particularidades culturais, físicas e sociais dos/as estudantes, considera-se que a pesquisa alcançou seus objetivos de forma satisfatória.

Em relação à identificação das barreiras para a participação discente, a pesquisa revelou que o desinteresse escolar constituiu um fenômeno complexo, atravessado pela hegemonia de modelos esportivista e tecnicista que, historicamente, privilegiam o rendimento e a performance. Ainda que não tenha sido possível identificar os motivos individuais dos/as estudantes que optaram por não participar da intervenção, a literatura indicou que a repetição de conteúdos e a vergonha, bem como experiências negativas em relação às práticas corporais, são fatores que culminam na não participação. Em contrapartida, os/as participantes relataram interesse na continuidade da proposta pedagógica, sugerindo que a intervenção ocorresse durante todo o ano letivo. Além disso, dois estudantes que inicialmente optaram por não participar solicitaram ingresso na intervenção ao longo das aulas, indicando que os/as estudantes envolvidos/as na pesquisa estavam conversando com os/as colegas da turma sobre as atividades desenvolvidas.

Quanto à análise e à implementação das estratégias inclusivas, a adoção do planejamento participativo mostrou-se um grande potencial pedagógico. Ao permitir que os/as discentes fossem coautores/as na escolha das modalidades – Boxe, Muay-thai, Jiu-jitsu e Esgrima – e na confecção de materiais alternativos, como espadas de jornal e aparadores e pera do Boxe com reciclados, a prática pedagógica ampliou o acesso às lutas e favoreceu a participação ativa dos/as discentes na produção de conhecimento. Além disso, a utilização dos jogos de oposição possibilitou trabalhar os princípios táticos do Jiu-jitsu de forma lúdica, reduzindo a exposição individual e garantindo oportunidades de aprendizagem independentemente das



habilidades corporais dos/as estudantes.

A intervenção também possibilitou a ressignificação das lutas por parte de alguns/algumas estudantes. O desejo inicial de aprender a bater foi gradualmente tensionado por reflexões sobre regras, respeito, consentimento e segurança, permitindo que alguns/algumas passassem a compreender as lutas como práticas corporais, históricas e culturais, e não como expressões de violência. Ainda que certos comportamentos inadequados tenham persistido ao longo da intervenção, evidenciando que a conscientização é um processo gradual e individual, observou-se avanço na compreensão do combate mediado por regras e na percepção do/a colega como participante necessário/a para a realização da prática.

Em relação à Interculturalidade Crítica, o estudo buscou problematizar a lógica eurocêntrica presente nos currículos escolares, questionando por que determinadas práticas corporais de origem europeia são frequentemente reconhecidas como universais e históricas, enquanto manifestações africanas e indígenas ainda são tratadas em datas comemorativas ou permanecem invisibilizadas ou marginalizadas. As discussões desenvolvidas ao longo das aulas permitiram tensionar representações relacionadas a gênero, raça e classe social, favorecendo reflexões sobre as hierarquias culturais que atravessam as práticas corporais.

Entre os limites da pesquisa, destaca-se o curto período da intervenção pedagógica – dez aulas –, que impossibilitou acompanhar transformações mais duradouras nas percepções e atitudes dos/as estudantes. Além disso, reconhece-se como lacuna a ausência de estratégias voltadas à participação de estudantes com deficiência, aspecto que demanda aprofundamento em futuras investigações.

Ao concluir este estudo, compreende-se que o ensino das lutas, quando pautado na Inclusão Ampliada, na Interculturalidade Crítica e na perspectiva Crítico-Libertadora, transcende a simples transmissão de técnicas para se tornar um espaço de insurgência e justiça social. O percurso metodológico da pesquisa-ação revelou-se fundamental, visto que permitiu a apropriação do papel de docente-pesquisadora, rompendo com a lógica dos currículos padronizados para produzir conhecimento “com” os/as estudantes.

No entanto, a análise crítica desse processo exige reconhecer o viés do bipedismo que ainda estrutura o imaginário das lutas. A lacuna inicial em relação ao estudante cadeirante não deve ser vista apenas como uma falha, mas como um potente despertador de consciência — a verticalidade não pode ser o único critério



de legitimidade para o combate. Tal percepção abre caminhos para que futuras intervenções incorporem outras formas de combate, garantindo que a deficiência motora não resulte em silenciamento pedagógico.

A transformação da realidade escolar manifestou-se de forma contundente na oficina de lutas realizada com as quatro turmas do 5.º ano, em que os/as participantes da pesquisa exerceram a coautoria, compartilhando saberes. Esse movimento de insurgência e o engajamento dos/as estudantes como sujeitos ativos de sua própria história configuram o “inédito-viável”, posto que é possível romper com a educação bancária e democratizar o conhecimento. Finalmente, entende-se que a Educação Física comprometida com a valorização das diferenças é um processo contínuo de resistência contra as heranças patriarcais e coloniais que ainda vigiam os corpos na escola.



REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. *In*: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3.^a reimpressão. Joinville, SC: UNIVILLE, p. 11-38, 2004.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANISZEWSKI, Ellen; HENRIQUE, José. Relação entre a satisfação da competência, autonomia e vínculos sociais e o desinteresse pelas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, MG, v. 39, e36854, 2023.

BALEOTTI, Luciana Ramos; DEL-MASSO, Maria Cândida Soares. Diversidade, diferença e deficiência no contexto educacional. *In*: OLIVEIRA, Ana Augusta Sampaio de *et al.* (org.). **Inclusão Escolar**: as contribuições da Educação Especial. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica; Marília, SP: Fundepe, 2008. p. 33-44.

BONETTO, Pedro Xavier Russo. Base Nacional Comum Curricular e Currículo da Cidade: alinhamento total. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 15, n.º 19, p. 1-20, abr. 2021.

BOSSLE, Fabiano; BOSSLE, Cibele Biehl; NEIRA, Marcos Garcia. Desafios para a docência na Educação Física Escolar. *In*: BOSSLE, Fabiano; Wittizorecki (orgs.). **Didática(s) da Educação Física**: formação docente e cotidiano escolar. Vol. 3. Curitiba, PR: Editora CRV, 2016.

BOSSLE, Fabiano. Atualidade e relevância na Educação Libertadora de Paulo Freire na Educação Física Escolar em tempos de “Educação S/A”. *In*: SOUSA, Claudio Aparecido de; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Educação Física Escolar e Paulo Freire**: ações e reflexões em tempos de chumbo. Vol. 38. Curitiba, PR: CRV, 2019.

BOSSLE, Fabiano. Algumas notas para a constituição de uma teoria pedagógica crítico-libertadora da Educação Física (Escolar): corpo do oprimido / corpo consciente / onto-episteme. *In*: BOSSLE, Fabiano; PRODÓCIMO, Elaine; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Diálogos da educação libertadora de Paulo Freire com a educação física escolar**. 1. ed. Florianópolis, SC: Tribo da Ilha, p. 52 -78, 2023.

BOSSLE, Fabiano *et al.* A experiência de si e a teoria crítico-libertadora da Educação Física Escolar: o tempo e o lugar da pedagogia do oprimido. *In*: BOSSLE, Fabiano; PRODÓCIMO, Elaine; MALDONADO, Daniel Teixeira. **As experiências da teoria crítico-libertadora com a Educação Física Escolar**. 1. ed. Florianópolis, SC: Tribo da Ilha, p. 18-36, 2024.

BOZOKI, Karine Silva; BRESSAN, João Carlos Martins. Os desafios da prática



pedagógica em educação física e suas soluções apresentadas por professores. **Conexões**, Campinas, SP, v. 21, e023013, p. 1-18, 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 3.^a reimpressão. Brasília, DF: Ministério dos Direitos Humanos, 2018.

CAFFAGNI, Carla Wanessa do Amaral. Qual a função social da escola? Reflexões de nuances sociais e políticas a respeito da instituição escolar. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 32, n.º 122, p. 1-18, e0244250, jan./mar. 2024.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 33, n.º 120, p. 715-726. jul.-set. 2012.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática Crítica Intercultural**: aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Candau, Vera Maria. Diferenças, Educação Intercultural e Decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, PA, v. 13, n.º especial, p. 678-686, dez., 2020.

CANDAU, Vera Maria; SANTOS, Ana Paula da Silva. Escola hoje: tensões e desafios. **Revista Cocar**. Belém, PA, edição especial, n.º 38, p. 1-15, 2025.

CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues *et al.* Educação e Cultura na luta por emancipação da humanidade: ataques e resistências no governo Bolsonaro. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, MA, v. 24, p. 312-330, 2020.

CISNE, Mabel Dantas Noronha *et al.* Formação e prática pedagógica na Educação Física escolar: a percepção dos professores sobre a temática lutas. **Research, Society and Development**, São Paulo, SP, v. 11, n.º 1, e4351111225212, p. 1-15, 2022.

DARIDO, Suraya Cristina; GONZÁLEZ, Fernando Jaime; GINCIENE, Guy. O afastamento e a indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física escolar. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Cândida Soares (orgs.). **Desafios da Educação Física escolar**: temáticas da formação em serviço no ProEF [recurso eletrônico]. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2020.

DUTRA, Rinelly Pazinato *et al.* Desmotivação nas aulas de Educação Física: segundo relatos de estudantes do 9.º ano. **Revista Didática Sistemica**, Rio Grande, RS, v. 18, n.º 1, p. 70-78, 2016.

FERNANDES, Yrama Siqueira; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos Humanos, Diferenças e Educação: desafios para o cotidiano escolar. **Revista Movimento: diálogos em educação**, v. 31, n.º 1, p. 40-56, jan./abr. 2022.



FONSECA, Michele Pereira de Souza *et al.* Formação continuada em Educação Física escolar na perspectiva inclusiva: percepções sobre o conceito de inclusão. **Lecturas: Educación y Deportes**, Buenos Aires, ARG, v. 26, n.º 275, p. 63-78, 2001.

FONSECA, Michele Pereira de Souza *et al.* Formação docente na e para perspectiva inclusiva: esperando e resistindo. *In*: JUCÁ, Luan Gonçalves; MALDONADO, Daniel Teixeira (orgs.). **Formação inicial e continuada crítica para educação física escolar inclusiva**. Florianópolis, SC: Tribo da Ilha, 2025.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da; PERES, Mariana; LUDOVINO, Raquel. Relato de experiência no projeto de extensão Educação Física escolar na perspectiva inclusiva: o protagonismo estudantil nas lutas. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, RS, v. 35, n.º 1, jan./jun. 2023.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da. Os preconceitos re(produzidos) pela/na escola e a educação física escolar: um debate urgente! **Revista Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, RJ, v. 8, p. 1-20, 2023.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da. Interseccionalidade e inclusão: um diálogo com os marcadores sociais da diferença. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, SP, v. 46, e20240060, p. 1-8, 2024.

FREIRE, Paulo (1921-1997). **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 78.ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2024.

GARCIA, Ana Luiza Casassanta; HALMENSCHLAGER, Karine Raquel; BRICK, Elizandro Maurício. Desinteresse escolar: um estudo sobre o tema a partir de teses e dissertações. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, RS, ano 36, n.º 114, p. 280-300, mai./ago., 2021.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26.ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; MOREIRA, Evando Carlos. A Educação Física Escolar na BNCC: avanços e desafios. **Revista Corpoconsciência**, Cuiabá, MT, v. 27, e 15228, p. 1-14, 2023.

INSTITUTO ESPORTE E EDUCAÇÃO. **Curso Esporte educacional**: lutas na escola. São Paulo: IEE/COCEI, 2025.

JUCÁ, Luan Gonçalves. Inclusão ampliada e crítica: experiência na formação inicial de professores(as) de Educação Física na Universidade Federal do Vale do São Francisco. *In*: JUCÁ, Luan Gonçalves; MALDONADO, Daniel Teixeira (orgs.). **Formação inicial e continuada crítica para educação física escolar inclusiva**. Florianópolis, SC: Tribo da Ilha, 2025.

JUCÁ, Luan Gonçalves; MALDONADO, Daniel Teixeira; FONSECA, Michele Pereira de Souza da. Por uma práxis político-pedagógica inclusiva e crítica na Educação



Física escolar. **Temas em Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 10, p. 1-24, publicação contínua, jan./dez., 2025.

LACERDA, Maria de Fátima de; SILVA, Maria Eleni Henrique da; Práxis corporal e unidades didáticas: desafios para a formação do “ser mais”. In: SILVA, Maria Eleni Henrique da; MARTINS, Raphaell Moreira (orgs.). **Pressupostos Freireanos na Educação Física Escolar**: ação e movimentos para a transformação. Curitiba, PR: CRV, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. O processo de ensino na escola. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2.^a ed. São Paulo, SP: Cortez, 2013.

LIMA, George Almeida *et al.* Tematização da Luta Marajoara nas aulas de Educação Física escolar; indícios de uma pedagogia crítica. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, RS, v. 35, n.º 1, jan./jun., 2023.

LOPES, Andréia de Carvalho; Nabeiro, Marli. Educação Física escolar e o contexto inclusivo: o que pensam os educandos sem deficiência? **Motriz**, Rio Claro, SP, v. 14, n.º 4, p. 494-504, out./dez., 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **A Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: EPU, 1986.

MALDONADO, Daniel Teixeira; BOCCHINI, Daniel. As três dimensões do conteúdo na Educação Física: tematizando as lutas na escola pública. **Conexões**, Campinas, SP, v. 11, n.º 4, p. 195-211, out./dez., 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por que? Como fazer?. 7.^a reimpressão. São Paulo, SP: Summus Editorial, 2025.

MELO, Charyze de Holanda Vieira; LIMA, Cláudia Araújo de; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Desafios na formação de educadores: direitos humanos e diversidade. In: FERREIRA, Lúcia Gracia; CRUZ, Lilian Moreira; FERRAZ, Roselane Duarte (orgs.). **Ensino, práticas pedagógicas e diversidade**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2024.

MILLEN NETO, Alvaro Rego *et al.* Evasão escolar e desinteresse dos alunos nas aulas de Educação Física. **Pensar a prática**, Goiânia, GO, v. 13, n.º 2, p. 1-15, mai./ago., 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo, contexto de observação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26.^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NEIRA, Marcos. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Uberlândia, MG, v. 40, n.º 3, 2018.



NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira; FREIRE, Elisabete dos Santos. A construção coletiva de princípios epistemológicos, políticos e pedagógicos da Educação Física Escolar libertadora. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, MG, edição especial, p. 296-319, 2023.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 47, n.º 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

OLIVEIRA, Rogério Cruz de; DAOLIO, Jocimar. Educação Física, cultura e escola: da diferença como desigualdade à alteridade como possibilidade. **Movimento**, [S. l.], v. 16, n.º 1, p. 149-187, 2010.

QUEIROZ, Tânia Dias. **Dicionário prático de Pedagogia**. 3.^a ed. São Paulo, SP: Editora Rideel, 2011.

RAMOS, Luciano de Oliveira; LIMA, George Almeida; MALDONADO, Daniel Teixeira. O Estado da Arte em Dissertações e Teses sobre o ensino das lutas na Educação Física Escolar. **Corpoconsciência**, Cuiabá, MT, v. 29, e19018, p. 1-23, 2025.

RAMOS, Luciano de Oliveira. **Prática Político-Pedagógica dos(as) professores e professoras de Educação Física com a tematização das lutas na Educação Física Escolar**. 2025. 243f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Vale do São Francisco, Petrolina, PE, 2025.

RECHINELI, Andréa; PORTO, Eline Tereza Rozante; MOREIRA, Wagner Wey. Corpos deficientes, eficientes e diferentes: uma visão a partir da Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, PR, v. 14, n.º 2, p. 293-310, mai.-ago. 2008.

ROCHA, Madson Marcondes; RANGEL JUNIOR, João Francisco Lins Brayner. Afastamento em aulas de educação física: fatores determinantes e estratégias de superação. **Revista Caderno Pedagógico**, Curitiba, PR, v. 22, p. 01-16, 2025.

RODRIGUES, David. A Educação Física perante a Educação Física Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Revista da Educação Física**, Maringá, PR, v. 14, n.º 1, p. 67-73, 1.º sem. 2003.

RODRIGUES, David. Educação inclusiva: mais qualidade à educação. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensaio Pedagógico**: Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Brasília, DF, 2007.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. A tematização das lutas nas aulas de Educação Física: uma análise a partir dos avanços e retrocessos da BNCC. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, PR, [S. l.], v. 25, p. 1-20, 2022.

SAMPAIO, Rafael Cardoso; LYCARIÃO, Diógenes. **Análise de conteúdo categorial**: manual de aplicação. Brasília, DF: Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), 2021.

SANTOS, Edvander Ramalho dos. Desinteresse escolar: revisão de literatura



(2007-2021) em teses, dissertações e artigos periódicos da América Latina. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 29, e.290078, 2024.

SANTOS, Edvander Ramalho dos; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Por que se interessar pelos estudos? Uma perspectiva histórica do conceito de interesse na Educação Ocidental. **Revista Imagens da Educação**, Maringá, PR, v. 14, n.º 4, p. 136-157, out./dez. 2024.

SÃO PAULO. **Programa Mais Educação São Paulo**: subsídios para a implementação. São Paulo, SP: Secretaria Municipal de Educação, Diretoria de Orientação Técnica, 2014.

SÃO PAULO. **Currículo da Cidade**: Ensino Fundamental componente curricular: Educação Física. 2.ª ed. São Paulo, SP: Secretaria Municipal de Educação, Coordenadoria Pedagógica, 2019.

SÃO PAULO. **Currículo da Cidade**: Povos Indígenas: orientações pedagógicas. São Paulo, SP: Secretaria Municipal de Educação, Coordenação Pedagógica, 2019.

SÃO PAULO. **Currículo da Cidade**: Povos Migrantes: Orientações Pedagógicas. São Paulo, SP: Secretaria Municipal de Educação, Coordenação Pedagógica, 2021.

SÃO PAULO. **Currículo da Cidade**: Educação Antirracista: Orientações Pedagógicas: Povos Afro-brasileiros. São Paulo, SP: Secretaria Municipal de Educação, Coordenação Pedagógica, 2022.

SÃO PAULO. **Currículo da Cidade**: Ensino Fundamental: componente curricular: Educação Física (documento para consulta pública). São Paulo, SP: Secretaria Municipal de Educação, Coordenação Pedagógica, 2026.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, [S. l.], n.º supl. 2, p. 6-12, 1996.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2.ª ed. rev. São Paulo, SP: Cortez, 1992.

SOUZA, Aécio Gomes de; FREIRE, Elisabete dos Santos. Planejamento Participativo e Educação Física: envolvimento e opinião dos alunos do Ensino Médio. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, SP, volume 7, n.º 3, 2008.

SPOSITO, Marília Pontes. **O povo vai à escola**: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1984.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo, SP: Cortez: Autores Associados, 1986.



WEBER, Talia Vitória *et al.* O desinteresse dos estudantes pelas aulas de educação física. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, Torremolinos, ESP, v. 15, n.º 3, p. 2491-2507, 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Carta de Anuência

Carta de Anuência

Eu, _____, diretora da escola municipal de Ensino Fundamental Professora Maria Aparecida do Nascimento, declaro que tenho ciência e autorizo institucionalmente o desenvolvimento do projeto de pesquisa de mestrado intitulado “Estratégias de aprendizagens inclusivas no Ensino de Lutas na Educação Física: uma proposta com os anos finais do Ensino Fundamental”, a ser conduzido pela discente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Bauru, Beatriz Caroline Bispo Dias Ibanhez, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Catia Silvana da Costa, junto a esta instituição, condicionada à aprovação final da proposta pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), responsável por sua avaliação.

Declaro também que conheço e farei cumprir os requisitos das resoluções éticas brasileiras, em especial as resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 466/2012 e 510/2016 e, tendo esta instituição condições para o desenvolvimento deste projeto de pesquisa, autorizo sua execução.

São Paulo, ____ de _____ de 2025.



APÊNDICE B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado/a a participar, como voluntário, de uma pesquisa científica intitulada “Estratégias de aprendizagens inclusivas no Ensino de Lutas na Educação Física: uma proposta com os anos finais do Ensino Fundamental”, coordenada pela pesquisadora Beatriz Caroline Bispo Dias Ibanhez e orientadora Catia Silvana da Costa.

Estamos realizando essa pesquisa, pois queremos entender se a utilização de estratégias pedagógicas inclusivas nas aulas de Educação Física é eficaz para o aumento na participação ativa e na aprendizagem dos estudantes do 8.º ano do Ensino Fundamental.

As crianças que irão participar dessa pesquisa têm entre 13 e 14 anos, assim como você.

Você não é obrigado a participar e, se quiser sair a qualquer momento, é só avisar seus pais ou a professora-pesquisadora, e você poderá deixar de participar da pesquisa. É um direito seu e você poderá sair sempre que quiser. Não terá problema nenhum.

A pesquisa será feita no horário das aulas de Educação Física. E não haverá nenhum custo para seus responsáveis para que você possa participar, como também não haverá remuneração à sua família.

Tal pesquisa é segura, mas podem ter riscos, como você pode emocionar-se ao falar sobre suas experiências ou ao ouvir as experiências do/da colega, cansar-se da sua participação, aborrecer-se por disputar a vez de falar com os colegas, sentir-se constrangida ou chatear-se ao ouvir comentários a seu respeito, sentir-se obrigado a participar. Para evitar tais riscos, caso você apresente indícios de qualquer uma dessas manifestações ou qualquer outro tipo de desconforto, a professora-pesquisadora terá o cuidado de interromper a dinâmica para evitar qualquer tipo de constrangimento, tomando medidas de acolhimento. Caso aconteça algo que você não tenha gostado ou que seja diferente, é só avisar seus pais ou a professora-pesquisadora, para serem providenciadas as adequações necessárias.

Nesta pesquisa também existem coisas boas, como você ajudar na desconstrução de estereótipos, na promoção da empatia, no respeito às diferenças, valorizando a diversidade cultural e o desenvolvimento de consciência crítica. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos para ninguém.

Quando terminarmos a pesquisa, vamos te dizer os resultados, mas de forma alguma você será identificado, assim como os outros estudantes que participarão do estudo.

Se você tiver alguma dúvida, poderá perguntar aos seus pais ou à professora-pesquisadora.

No final do texto tem o nosso telefone e a forma de falar com a gente.

Dados da pesquisadora:

Pesquisadora responsável: **Beatriz Caroline Bispo Dias Ibanhez.**

Dados para contato: telefone (11) 98332-3740, e-mail: beatriz.d.dias@unesp.br

Orientadora Prof.ª **Dr.ª Catia Silvana da Costa.**

Dados para contato: e-mail: catia.costa@unesp.br



Contato do Comitê de Ética em Pesquisa

Coordenador Prof. Assoc. Cassiano Merussi Neiva

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 - Vargem Limpa, CEP 17033-360, Bauru- SP

Telefone: (14) 3103-0400, email: capesmesquita.fc@unesp.br

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. UNESP Bauru/Faculdade de Ciências

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO

Eu _____
aceito participar da pesquisa “Estratégias de aprendizagens inclusivas no Ensino de Lutas na Educação Física: uma proposta com os anos finais do Ensino Fundamental”, que tem como objetivo investigar, elaborar e implementar estratégias inclusivas para as aulas de Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental, promovendo aprendizagem que respeite e valorize as particularidades culturais, físicas e sociais dos/das estudantes. Entendi as coisas ruins e boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir, e que ninguém vai ficar bravo comigo. As pesquisadoras tiraram minhas dúvidas e entraram em contato com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Meu nome é _____

O responsável por mim se chama _____

Assinatura do/a estudante

Assinatura da professora-pesquisadora responsável



APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” FACULDADE DE CIÊNCIAS - Campus Bauru/SP

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pais e/ou responsáveis.

Informamos que seu/sua filho/a está sendo convidado a participar da pesquisa científica intitulada “Estratégias de aprendizagens inclusivas no Ensino de Lutas na Educação Física: uma proposta com os anos finais do Ensino Fundamental”, conduzida pela professora pesquisadora Beatriz Caroline Bispo Dias Ibanhez, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Catia Silvana da Costa, no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF).

A pesquisa tem como objetivo investigar, elaborar e implementar estratégias inclusivas para as aulas de Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental, promovendo aprendizagem que respeite e valorize as particularidades culturais, físicas e sociais dos/das estudantes.

Caso decida consentir a participação de seu filho/a, esclarecemos que ele/a participará de intervenções realizadas no ambiente escolar, que consistem em um planejamento de atividades que promovam a inclusão e a diversidade cultural no eixo temático de lutas. Essas intervenções ocorrerão em horário de aula e serão gravadas em áudio, bem como serão fotografadas, posteriormente transcritas e analisadas pela professora-pesquisadora para fins de produção da dissertação de mestrado. Além disso, pretende-se elaborar uma revista como produto, relatando as experiências vivenciadas pelos/as adolescentes durante a pesquisa.

A participação do/a seu/sua filho/a é totalmente voluntária, assim dadas as características desta investigação, não haverá nenhum custo ao responsável para que seu/sua filho(a) possa participar, como também não haverá remuneração à família.

Os riscos decorrentes da participação das crianças nesta pesquisa podem incluir emocionar-se ao falar sobre suas experiências ou ao ouvir a experiência dos/das colegas; cansar-se da sua participação; sentir-se constrangida ou chatear-se ao ouvir comentários a seu respeito; aborrecer-se por disputar a vez de falar com os/as colegas; sentir-se obrigada a participar. Caso seu/sua filho/a apresente indícios de qualquer uma dessas manifestações ou qualquer outro tipo de desconforto, a professora-pesquisadora terá o cuidado de interromper a dinâmica para evitar qualquer tipo de constrangimento, tomando medidas de acolhimento e atenção. A qualquer momento, o/a senhor/a poderá nos informar caso ocorra alguma queixa por parte dela, para que sejam providenciadas as adequações necessárias.

Quanto aos benefícios, estima-se que seu/sua filho/a, ao participar desta pesquisa, possa ajudar na desconstrução de estereótipos, na promoção da empatia e no respeito às diferenças, valorizando a diversidade cultural, e no desenvolvimento de consciência crítica.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a professora-pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados desta pesquisa. Os resultados da pesquisa serão publicados e/ou apresentados com fins acadêmicos e científicos (dissertação, tese, livros, artigos, reuniões científicas e afins), respeitando o sigilo das informações coletadas. Se o(a) sr.(a) se sentir suficientemente



esclarecido/a sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o/a a assinar este termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o/a sr./a e a outra, com a professora-pesquisadora, nas quais constam os dados da pesquisadora responsável, sua orientadora e do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da UNESP *Campus* Bauru, podendo solicitar esclarecimentos sobre o desenvolvimento da pesquisa a qualquer momento que julgar necessário.

Esclareço ainda que, mesmo após a assinatura deste termo de consentimento, o/a senhor/a e seu/sua filho/a têm a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem sofrer qualquer prejuízo ou penalidade. Agradeço antecipadamente a participação e a contribuição e apresento meus cordiais cumprimentos.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____ portador(a),
do RG _____ responsável pelo(a) menor _____ concordo
quanto à sua participação na obtenção das informações para o desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada. Autorizo a divulgação e a publicação das informações prestadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.

São Paulo, _____ de _____ de 2026.

Assinatura da professora pesquisadora Assinatura da orientadora

Assinatura do responsável pela criança

Pesquisadora responsável: **Beatriz Caroline Bispo Dias Ibanhez.**

Dados para contato: fone (11) 98332-3740, e-mail: beatriz.d.dias@unesp.br

Orientadora Prof.^a **Dr.^a Catia Silvana da Costa.**

Dados para contato: e-mail: catia.costa@unesp.br

Contato do Comitê de Ética em Pesquisa

Coordenador Prof. Assoc. Cassiano Merussi Neiva

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 - Vargem Limpa, CEP 17033-360, Bauru- SP

Telefone: (14) 3103-0400, email: capesmesquita.fc@unesp.br

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". UNESP Bauru/Faculdade de Ciências



APÊNDICE D - Termo de Autorização e Uso de Imagem

Termo de Autorização e Uso de Imagem

O seu/sua filho/a _____ está sendo convidado/a a participar da pesquisa “Estratégias de aprendizagens inclusivas no Ensino de Lutas na Educação Física: uma proposta com os anos finais do Ensino Fundamental”. Serão feitos vídeos e fotos que servirão como dados para análise posterior da professora pesquisadora e também serão usados para elaborar uma revista. Essa revista será apresentada como recurso educacional no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF).

As filmagens serão realizadas na escola durante o horário de aula. Portanto, a imagem de seu/sua filho(a) estará nos vídeos e nas fotos, que serão utilizados/as para fins científicos e para que outros/as professores/as e demais interessados/as possam vê-los/as e assisti-los/as.

Os riscos associados à pesquisa são mínimos e, caso seja necessário, seu/sua filho/a poderá contar com o apoio da professora-pesquisadora. A participação na pesquisa não é obrigatória, sendo um direito da criança desistir a qualquer momento, mesmo depois de iniciadas as gravações. Em caso de desconforto ou dúvidas relacionadas à pesquisa, pedimos que entre em contato pessoalmente com a professora-pesquisadora Beatriz Caroline Bispo Dias Ibanhez, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Catia Silvana da Costa, ou pelo telefone (11) 98332-3740.

O(A) senhor(a) autoriza a divulgação das/os fotos/vídeos da criança:

() Sim () Não

Deste modo, eu _____

RG: _____ AUTORIZO, por meio do presente termo, a utilização da imagem (fotos e vídeos) do/a meu/minha filho/a _____ nesta pesquisa e tenho ciência de que a imagem será utilizada para fins científicos e de estudos (dissertação, recurso educacional, tese, livros, artigos, reuniões científicas, slides, vídeos) em favor da pesquisadora, acima especificada, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

São Paulo, ____ de _____ de 2026.

Assinatura da professora pesquisadora Assinatura da orientadora

Assinatura do/a responsável da criança



APÊNDICE E – Jogos de Oposição

Neste apêndice, serão descritos de forma mais detalhada os jogos de oposição utilizados ao longo da intervenção.

Os jogos de oposição selecionados para o primeiro encontro tinham como objetivo permitir aos estudantes vivenciarem os princípios táticos de ataque e defesa, sem a necessidade de domínio de técnicas formais, promovendo a interação e que todos/as pudessem participar das atividades.

No jogo de oposição “pegar a tampinha”, os/as estudantes organizaram-se em duplas, posicionando-se de frente um/a para o/a outro/a, com uma tampinha apoiada na palma da mão de um/a dos/as participantes. Para definir os papéis iniciais, utilizou-se a dinâmica de par ou ímpar, estabelecendo quem iniciaria no ataque e quem ficaria na defesa. O objetivo do/a estudante no ataque era retirar a tampinha da mão do/a adversário/a, enquanto o/a defensor/a deveria fechá-la para impedir a ação, podendo reagir apenas quando percebesse o movimento do ataque. Cada rodada teve duração de aproximadamente 30 segundos, com posterior troca de funções. Como variação, foi inserida uma segunda tampinha, possibilitando que ataque e defesa ocorressem de forma simultânea.

No jogo “pegar os prendedores”, cada estudante utilizou dois prendedores fixados na camiseta, na altura dos ombros. Em duplas, posicionados/as frente a frente, o objetivo era retirar os prendedores do/a oponente, ao mesmo tempo em que se buscava proteger os próprios. Inicialmente, foi permitido apenas o uso de esquivas como estratégia defensiva. Posteriormente, como variação, passou-se a permitir o uso das mãos para desviar o ataque do/a adversário/a, mediante concordância entre os/as participantes. O jogo envolveu ações simultâneas de ataque e defesa, com tempo determinado para cada disputa.

No jogo “pisar na fita”, cada estudante colocou uma fita no cadarço do tênis, sem amarrá-la, deixando uma das extremidades em contato com o chão. Em duplas, os/as participantes deveriam permanecer segurando os antebraços um/a do outro/a, com o objetivo de retirar a fita do/a adversário/a com o pé enquanto protegiam a sua. Não era permitido soltar os braços durante a atividade. Cada rodada teve duração de 30 segundos a um minuto, com posterior troca de duplas. Como variação, aumentou-



se o número de oponentes disputando a partida, neste caso, ao invés de segurar nos antebraços, os/as participantes devem dar as mãos.

E, no jogo combinado “pegar o prendedor e pisar na fita”, em um espaço previamente delimitado, os/as estudantes utilizaram simultaneamente os prendedores na camiseta e a fita presa no cadarço do tênis. O objetivo consistia em retirar os elementos do/a adversário/a (prendedores e fita) ao mesmo tempo em que se defendiam.

No quarto encontro, os jogos de oposição selecionados tinham como objetivo proporcionar a vivência de princípios táticos do Jiu-jitsu como o equilíbrio/desequilíbrio e imobilizações.

No jogo “acorda” os/as estudantes, formaram duplas. Um/a deles/as se deitou com o abdômen encostando no tatame, e o oponente tinha que mover o/a colega até colocar as costas no chão. A luta terminou quando o/a estudante em posição de ataque conseguiu virar o/a colega, culminando no contato de suas costas com o solo, ou ao se encerrar o tempo previamente estipulado de 2 minutos para cada rodada.

A variação do jogo “braço de ferro” foi disputada por duas em duplas, nas quais os/as participantes posicionam-se com o abdômen encostando no tatame. Com um dos cotovelos apoiados e as mãos dadas, o objetivo é empurrar o antebraço do/a oponente até a mão tocar no tatame.

No jogo “balança mas não cai”, o objetivo era desequilibrar o/a oponente e fazê-lo/a encostar o glúteo no tatame. Em duplas, ambos de cócoras, sem poder mover os pés do local, com as mãos em contato com as do/a adversário/a, realizaram-se movimentos para desequilibrar. A luta foi finalizada quando um/a dos/as oponentes mexeu os pés e/ou encostou o glúteo no tatame.

O jogo “combate no chão” foi disputado em duplas, nas quais os/as participantes se posicionaram frente a frente, de joelhos sobre o tatame. O objetivo consistia em conduzir o/a oponente até que este/a encoste as costas no tatame, mantendo-o/a imobilizado/a por três segundos.

E, no quinto encontro, com o intuito de que os estudantes vivenciassem os movimentos básicos da Esgrima, como a saudação, o marchar e o romper, utilizou-se uma estratégia pedagógica inspirada no jogo vivo ou morto. Quando a professora-pesquisadora chamava um dos movimentos, os/as discentes deveriam executá-los



prontamente. Aqueles/as que apresentaram dificuldades na execução não foram excluídos/as, continuando no jogo, ou assumiram o papel de comandar atividade.

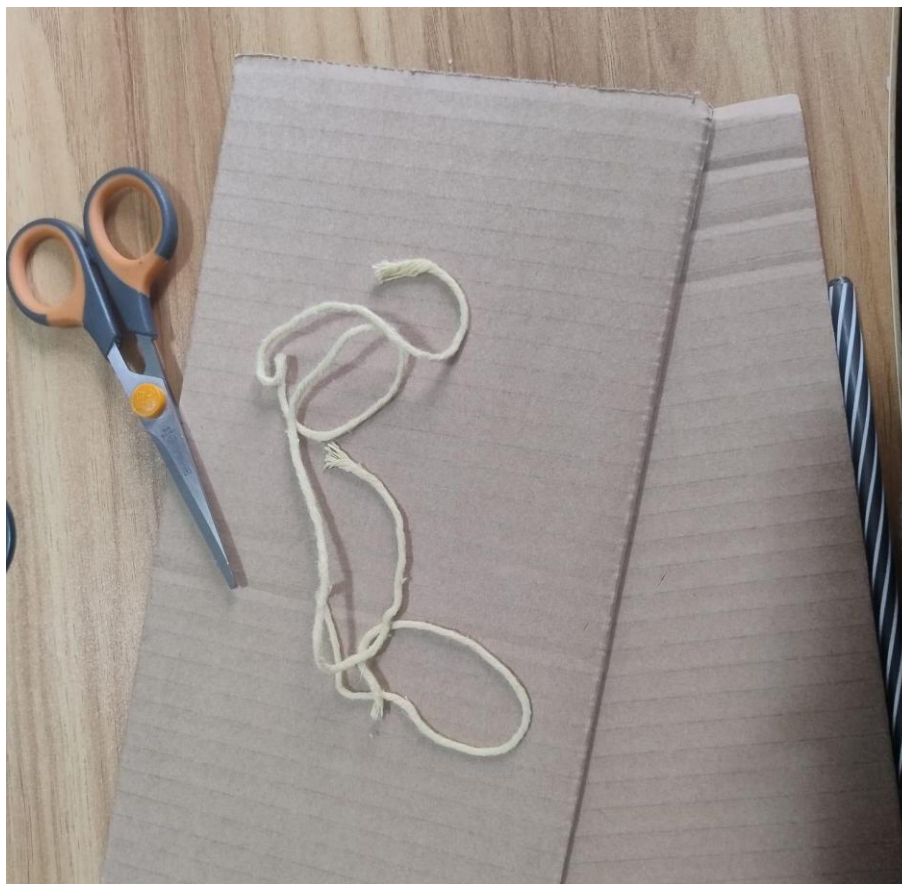


APÊNDICE F – Construção dos materiais utilizados na intervenção

A seguir, detalham-se os materiais e os procedimentos utilizados para a confecção dos aparadores de mão e de raquete, da pera do Boxe - aplicada no Boxe no Muay-thai - e da espada para a Esgrima. Os aparadores de mão e a espada foram construídos pelos/as estudantes, enquanto a professora-pesquisadora confeccionou os aparadores em forma de raquete.

Para confeccionar os aparadores, foram utilizados papelão, barbantes e tesoura. O papelão foi cortado em duas partes iguais, em formato retangular. Com o auxílio da tesoura, foram furadas as extremidades do papelão para a passagem do barbante, que permitiu a elaboração de alças para o manuseio do equipamento.

Figura 25 – Materiais utilizados na confecção dos aparadores



Fonte: Acervo próprio.



Figura 26 – Furos no papelão



Fonte: Acervo próprio.

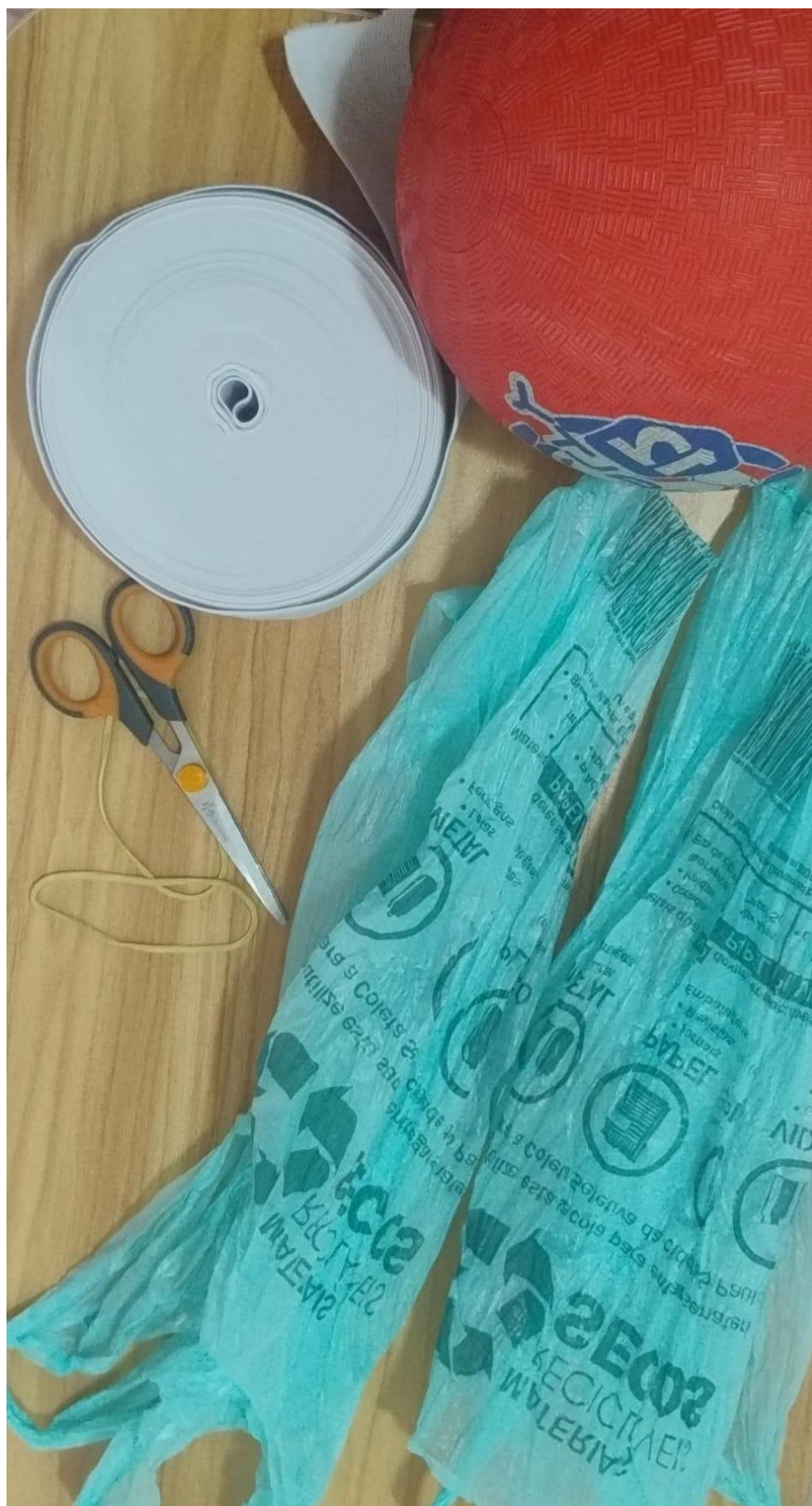
Figura 27 – Alças para empunhadura do aparador



Fonte: Acervo próprio.

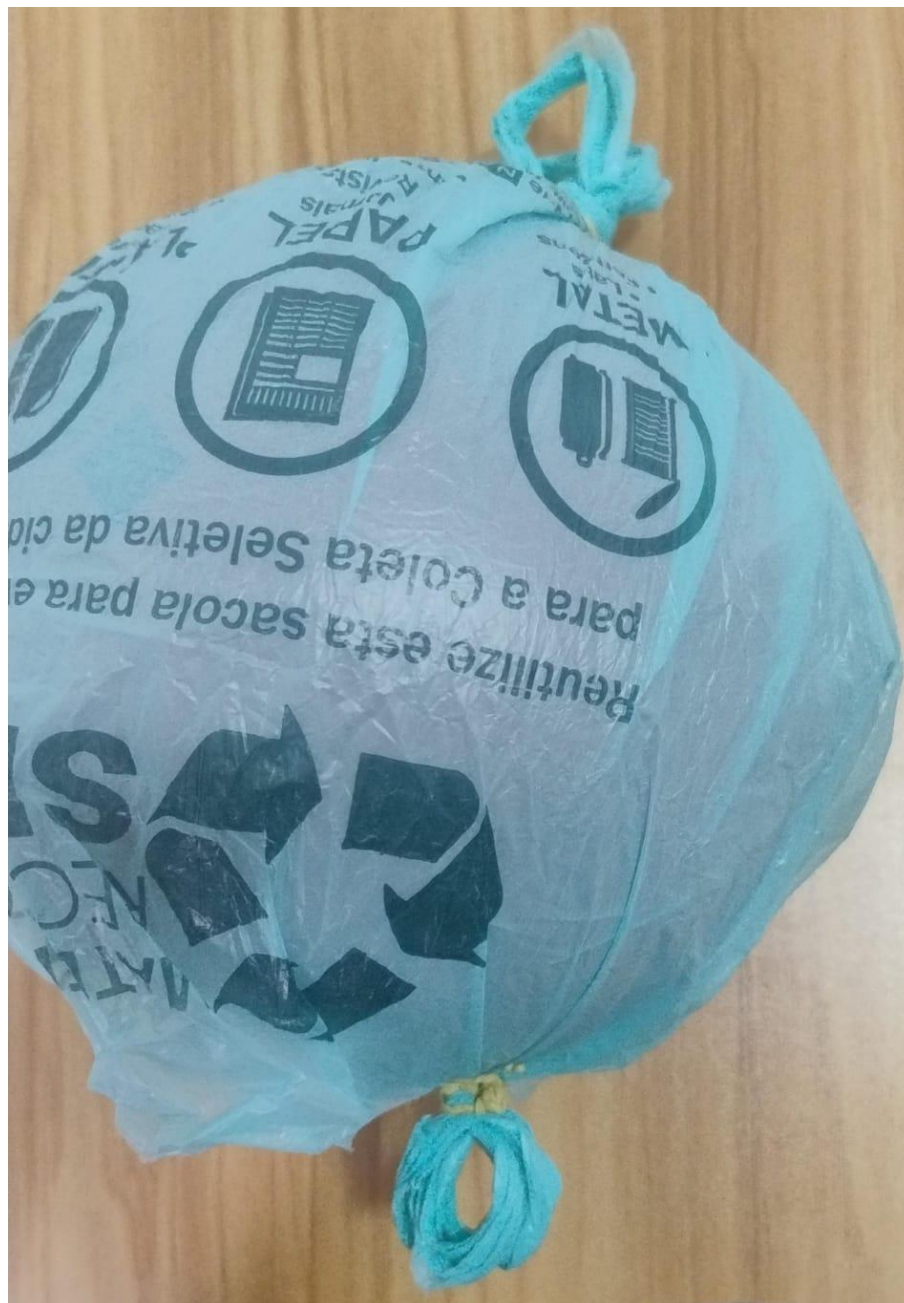
Para a confecção da pera do Boxe, foram utilizados: bola de borracha, sacolas plásticas, elásticos (borrachinhas e canelado) e tesoura. A bola foi envolvida pelas sacolas plásticas, tendo suas extremidades amarradas com as borrachinhas de elástico. Na sequência, o conjunto foi preso com o elástico canelado e, por fim, o equipamento foi fixado na trave de futebol.

Figura 28 – Materiais utilizados na confecção da pera do Boxe



Fonte: Acervo próprio.

Figura 29 – Bola envolvida pelas sacolas plásticas com as extremidades amarradas com borrachinhas de elástico



Fonte: Acervo próprio.



Figura 30 – Pera do Boxe amarrada com elástico canelado para ser fixada na trave de futebol

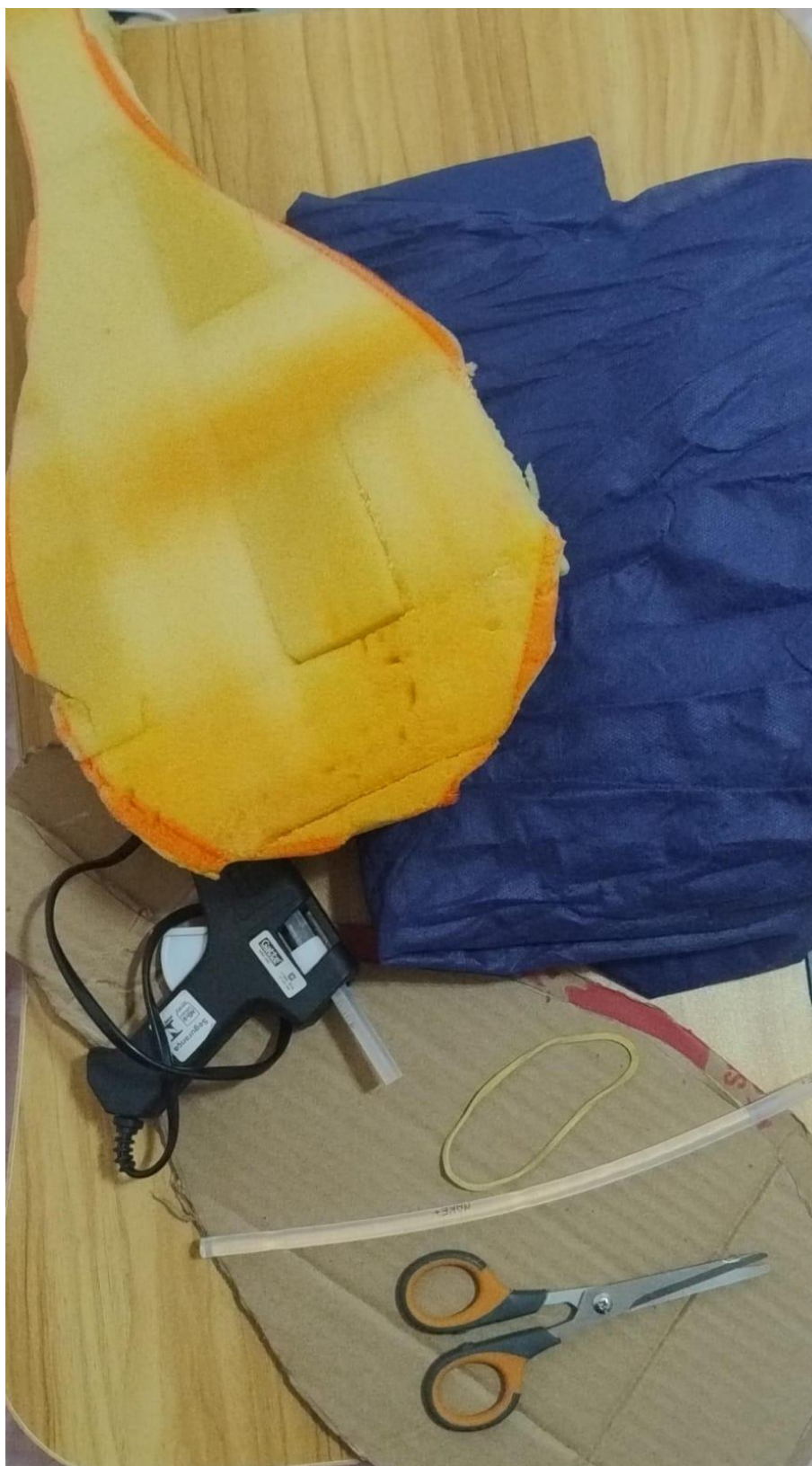


Fonte: Acervo próprio.



Para a confecção do aparador em formato de raquete, foram utilizados: papelão, espuma, cola quente, TNT, borrachinha de elástico e tesoura. O papelão foi recortado no formato de uma raquete e, para garantir a rigidez necessária ao equipamento, foram sobrepostas e coladas duas camadas do material com cola quente. A espuma também foi cortada no mesmo formato e fixada sobre a base de papelão. Por fim, o TNT foi recortado na medida adequada para o revestimento, sendo presa com uma borrachinha de elástico para o acabamento.

Figura 31 – Materiais utilizados na confecção do aparador-raquete



Fonte: Acervo próprio.



Figura 32 – Papelões recortados no formato de raquete, sobrepostos e colados com cola quente



Fonte: Acervo próprio.



Figura 33 – Espuma recortada no formato de raquete e colada no papelão com cola quente



Fonte: Acervo próprio.



Figura 34 – Aparador-raquete coberto com TNT e preso com borrachinhas de elástico



Fonte: Acervo próprio.



E, para a confecção da espada de Esgrima, foram utilizadas folhas de jornal, fita adesiva e tesoura. Para cada espada, duas folhas de jornal. As folhas foram enroladas firmemente a partir de suas extremidades para garantir a rigidez necessária à arma, fixadas com fita adesiva. Com o auxílio da tesoura, as pontas foram recortadas e os jornais foram encaixados uns nos outros, sendo fixados com fita adesiva. Por fim, uma das extremidades foi dobrada para a criação da empunhadura e fixada com fita adesiva, permitindo o manuseio adequado pelos/as estudantes durante as atividades.

Figura 35 – Materiais utilizados na confecção da espada



Fonte: Acervo próprio.

Figura 36 – Folhas de jornal enroladas e fixadas com fita adesiva



Fonte: Acervo próprio.

Figura 37 – Ponta das espadas recortadas



Fonte: Acervo próprio.



Figura 38 – Folhas de jornal encaixadas e fixadas com fita adesiva



Fonte: Acervo próprio.



Figura 39 – Extremidade dobrada para a criação de alça para empunhadura, fixada com fita adesiva



Fonte: Acervo próprio.

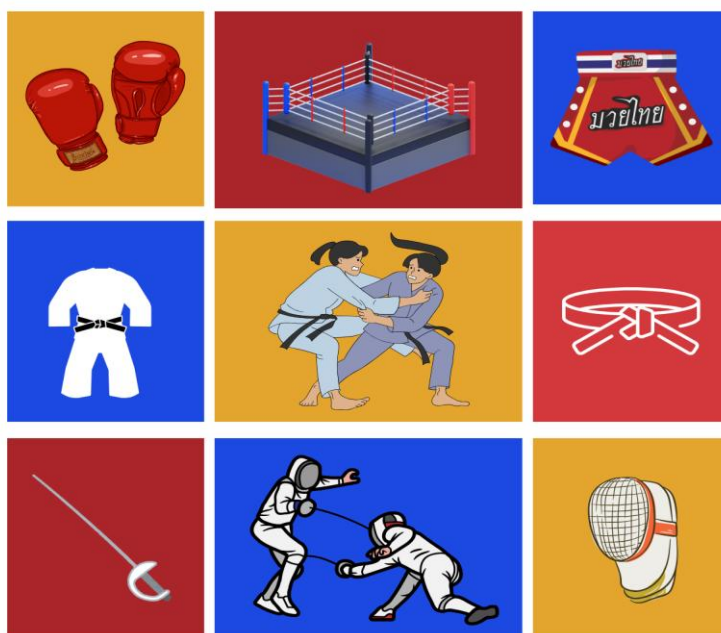


APÊNDICE G – Recurso Educacional

Figura 40 – Revista Digital

**Viva
Em
Movimento**
(RE)CONSTRUINDO A EDUCAÇÃO FÍSICA
Edição especial: Lutas

n 2
Revista de Práticas
Corporais
Maio de 2026



Fonte: Elaboração própria.



O presente recurso educacional é fruto da dissertação de mestrado intitulada “Estratégias de Aprendizagens na perspectiva da Inclusão Ampliada no Ensino de Lutas na Educação Física: uma proposta com os anos finais do Ensino Fundamental desenvolvida no âmbito do ProEF, que buscou investigar e implementar estratégias na perspectiva da inclusão ampliada para o ensino das lutas, promovendo uma aprendizagem que respeitasse as particularidades culturais, físicas e sociais dos/as estudantes

A opção pela revista digital como recurso educacional justifica-se, principalmente, por sua capacidade de atuar como um memorial reflexivo do percurso investigativo. Nela, foi documentada a trajetória da intervenção, evidenciando o processo de coautoria entre professora-pesquisadora e estudantes.

Ao longo das páginas, registrou-se o debate inicial sobre o conceito de lutas até a seleção das modalidades tematizadas – Boxe, Muay-thai, Jiu-jitsu e Esgrima. O material detalha a confecção coletiva de materiais com objetos reciclados, que funcionaram como elementos de segurança e democratização do acesso ao conteúdo. Além disso, a revista sistematiza as reflexões que emergiram, como as diferenças entre lutas e brigas, as relações de gênero, o enfrentamento à colonialidade e os marcadores de classe social, promovendo uma educação insurgente e comprometida com a justiça social.

ANEXOS

ANEXO 1 – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP)

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS FINAIS: ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM INCLUSIVAS

Pesquisador: BEATRIZ CAROLINE BISPO DIAS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 87997225.9.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.758.628

Apresentação do Projeto:

"A pesquisa parte dos desafios enfrentados pela professora-pesquisadora na docência da Educação Física, como o desinteresse dos/das estudantes, a dicotomia entre teoria e prática e fragmentação dos temas relacionados à diversidade na escola."

Objetivo da Pesquisa:

"Investigar, elaborar e implementar estratégias inclusivas para as aulas de Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental, promovendo aprendizagem que respeite e valorize as particularidades culturais, físicas e sociais dos/das estudantes."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS: "Os riscos decorrentes da participação das crianças nesta pesquisa podem incluir emocionar-se ao falar sobre suas experiências ou ao ouvir a experiência dos/das colegas; cansar-se da sua participação; sentir-se constrangida ou chatear-se ao ouvir comentários a seu respeito; aborrecer-se por disputar a vez de falar com os/as colegas; sentir-se obrigada a participar. Caso seu/sua filho(a) apresente indícios de qualquer uma dessas manifestações ou qualquer outro tipo de desconforto, a professora pesquisadora terá o cuidado de interromper a dinâmica para evitar qualquer tipo de constrangimento, tomando medidas de acolhimento e atenção e a qualquer momento o(a) senhor(a) poderá nos informar caso ocorra alguma queixa por parte dela, para serem providenciadas as adequações necessárias."

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexo II
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-380
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-6400 **E-mail:** ceps@fca.jol.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 7.768.628

BENEFÍCIOS: "Quanto aos benefícios, estima-se que seu/sua filho(a) ao participar desta pesquisa possa ajudar na desconstrução de estereótipos, na promoção da empatia e no respeito às diferenças, valorizando a diversidade cultural, e no desenvolvimento de consciência crítica."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

"pretende-se aprofundar os estudos em Educação Inclusiva, Diversidade e Estratégias Pedagógicas nas aulas de EF, por meio do eixo temático de lutas." Portanto, pesquisa com viés ideológico.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE e o TALE estão adequados.

O ORçamento foi adequado.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há inadequações ou pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto considerado aprovado, por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos analisados pelo colegiado deste CEP Comitê de ética em Pesquisa. Lembramos que é dever do pesquisador responsável, ao término da pesquisa e conforme cronograma informado à Plataforma Brasil, apresentar o relatório final da mesma.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2532287.pdf	04/06/2025 08:04:49		Aceito
Parecer Anterior	Parecer_Consubstanciado_CEP_7572974.pdf	04/06/2025 08:03:46	BEATRIZ CAROLINE BISPO DIAS	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto_de_Pesquisa_ProEF_Beatriz_Caroline_Bispo_Dias_Ibanhez_Modificado.pdf	04/06/2025 08:00:45	BEATRIZ CAROLINE BISPO DIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	Termo_de_Assentimento_Livre_e_Escelencido_TALE.pdf	04/06/2025 08:00:27	BEATRIZ CAROLINE BISPO	Aceito

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carijó Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexo à
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-6400 **E-mail:** cep@pesquisa.fcfp.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 7.758.628

Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento_Livre_e_Escelido_TALE.pdf	04/06/2025 08:00:27	DIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento_Livre_e_Escelido_TCLE_Modificado.pdf	04/06/2025 08:00:15	BEATRIZ CAROLINE BISPO DIAS	Aceito
Outros	Carta_Justificativa_CEP.pdf	04/06/2025 07:59:50	BEATRIZ CAROLINE BISPO DIAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_ProEF_Beatriz_Caroline_Bispo_Dias_Ibanhez_2025.pdf	16/04/2025 17:00:05	BEATRIZ CAROLINE BISPO DIAS	Aceito
Declaração de concordância	Carta_de_anuenciaassinada_CEP.pdf	16/04/2025 16:58:51	BEATRIZ CAROLINE BISPO DIAS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_assinado_digitalmente.pdf	16/04/2025 16:58:04	BEATRIZ CAROLINE BISPO DIAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 11 de Agosto de 2025

Assinado por:
Marianne Ramos Feijó
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexo à
Bairro: CENTRO CEP: 17.033-360
UF: SP Município: BAURU
Telefone: (14)3103-6070 Fax: (14)3103-6400 E-mail: copesquisa.fcf@unesp.br