


Volume 3

Práticas Pedagógicas
em Educação Física Escolar

INTERSECCIONALIDADE INCLUSÃO E PRÁTICAS CORPORAIS NO CHÃO DA ESCOLA

**ANA PATRÍCIA DA SILVA
DENIZE SEPULVEDA
MÁRCIA MIRANDA**

ORGANIZADORAS

 **Pedro & João**
editores

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

VOLUME 3

**INTERSECCIONALIDADE, INCLUSÃO E
PRÁTICAS CORPORAIS NO
CHÃO DA ESCOLA**

Financiamento:



**Ana Patrícia da Silva
Denize Sepulveda
Márcia Miranda
(Organizadoras)**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

VOLUME 3

**INTERSECCIONALIDADE, INCLUSÃO E
PRÁTICAS CORPORAIS NO
CHÃO DA ESCOLA**

Autoras e autores:

Ana Patrícia da Silva - Ana Paula da Silva Santos
Cintia de Assis Ricardo da Silva - Dandara Queiroga de Oliveira Sousa
Denize Sepulveda - Joice Souza da Silva
Julia Lima de Brito - Leandro Teofilo de Brito
Marcelo da Cunha Matos - Márcia Miranda
Maria Aparecida Dias - Maria Luíza Mendes Santos
Michele Pereira de Souza da Fonseca - Monique Corte
Rosa Malena de Araújo Carvalho - Samara Oliveira Silva
Thaya Pereira



Pedro & João
editores

Copyright Autoras e autores



Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores. Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial Não Derivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

Ana Patrícia da Silva; Denize Sepulveda; Márcia Miranda [Orgs.]

Práticas Pedagógicas em Educação Física Escolar. Vol. 3. Interseccionalidade, inclusão e práticas corporais no chão da escola. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 126p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1853-3 [Impresso]

978-65-265-1852-6 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526518526

1. Práticas Pedagógicas. 2. Educação Física Escolar. 3. Interseccionalidade. 4. Inclusão. 5. Práticas corporais. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	
INTERSECCIONALIDADE, INCLUSÃO E PRÁTICAS CORPORAIS NO CHÃO DA ESCOLA: UMA ANÁLISE CRÍTICA	7
<i>Ana Patrícia da Silva, Denize Sepulveda e Márcia Miranda</i>	
TEORIZAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO	
DIÁLOGOS ENTRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA: PROBLEMATIZANDO AS DIFERENÇAS	13
<i>Ana Paula da Silva Santos e Marcelo da Cunha Matos</i>	
PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS	
INTERSECÇÕES DA DIFERENÇA EM PRÁTICAS COEDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	31
<i>Julia Lima de Brito, Joice Souza da Silva e Leandro Teofilo de Brito</i>	
BEACH TENNIS: UMA ESTRATÉGIA INTERSECCIONAL PARA A INCLUSÃO NAS PRÁTICAS CORPORAIS ESCOLARES	41
<i>Ana Patrícia da Silva e Márcia Miranda</i>	
CORPOREIDADES DOS/DAS ESTUDANTES DA EJA E O SAMBA	55
<i>Rosa Malena de Araújo Carvalho e Cintia de Assis Ricardo da Silva</i>	

DIVERSIFICAÇÃO DE CONTEÚDOS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA EM DIFERENTES REGIÕES DO RIO DE JANEIRO: A TEMATIZAÇÃO DAS LUTAS <i>Michele Pereira de Souza da Fonseca, Samara Oliveira Silva, Maria Luíza Mendes Santos e Monique Corte</i>	71
AVENTURA DE INCLUIR PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: EXPERIÊNCIAS DOCENTES (TRANS)FORMATIVAS <i>Dandara Queiroga de Oliveira Sousa e Maria Aparecida Dias</i>	87
GINÁSTICA RÍTMICA COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL: UM OLHAR INTERSECCIONAL SOBRE AS EXPERIÊNCIAS REALIZADAS NA FUNDAÇÃO GOL DE LETRA <i>Thaya Pereira e Denize Sepulveda</i>	103
SOBRE AUTORAS E AUTORES	119
ÍNDICE REMISSIVO	125

APRESENTAÇÃO

INTERSECCIONALIDADE, INCLUSÃO E PRÁTICAS CORPORAIS NO CHÃO DA ESCOLA: UMA ANÁLISE CRÍTICA

Ana Patrícia da Silva – CAp-Uerj
Denize Sepulveda – Edu/Proped/PPGedu/UERJ
Márcia Miranda – CAp-Uerj

Já imaginou como nossas experiências na escola, especialmente nas aulas de Educação Física, são moldadas por quem somos? Nossa raça, gênero, classe social, e até mesmo nossas habilidades físicas influenciam como vemos, e somos vistos no ambiente escolar.

Esta obra coletiva, organizada pelo projeto de extensão “Práticas Pedagógicas em Educação Física Escolar: Outras Possibilidades” da Universidade do Estado do Rio de Janeiro reuniu pesquisadores e profissionais da educação¹ para explorar como a interseccionalidade – a ideia de que diferentes formas de opressão se entrelaçam – afeta nossas experiências corporais na escola. Nossa pretensão é entender de que maneira o ambiente escolar pode se tornar mais justo e inclusivo para todos os estudantes.

O livro, “Interseccionalidade, Inclusão e Práticas Corporais no Chão da Escola – Volume 3” transcende as análises unidimensionais, reconhecendo que as identidades são construídas

¹ O livro é resultado da parceria entre a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Colégio Pedro II (CPII), Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) e a Fundação Gol de Letra (FGL).

a partir da intersecção de diversos marcadores sociais. Ao adotar essa lente analítica, os autores desconstruem as noções essencialistas de corpo e identidade, revelando as formas como as desigualdades sociais se manifestam nas práticas corporais e como estas, por sua vez, reforçam ou subvertem as hierarquias sociais.

Ao integrar perspectivas teóricas e metodológicas, como os estudos feministas, críticos da raça e da deficiência, a obra expande significativamente os limites da pesquisa na área, proporcionando uma análise mais aprofundada e complexa das práticas corporais no contexto escolar.

A interseccionalidade, como lente analítica, permite-nos desvelar as múltiplas camadas de opressão e privilégio que permeiam as nossas vidas. Na Educação Física, essa perspectiva é essencial para que possamos visibilizar as desigualdades, desconstruir estereótipos, promover a inclusão e empoderar sujeitos.

Cada capítulo deste volume aborda uma temática específica, sempre com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre a interseccionalidade e a inclusão nas práticas corporais.

Texto 1: Ana Paula da Silva Santos (UNESA e SME Duque de Caxias) e Marcelo da Cunha Matos (UERJ) problematizam as relações entre a Educação Física escolar e a interculturalidade crítica, propondo um diálogo que seja potente para o reconhecimento, valorização e questionamento das diferenças.

Texto 2: Julia Lima de Brito, Joice Souza da Silva e Leandro Teófilo de Brito (todos da UFRJ) apresentam dados produzidos em um projeto de extensão que busca superar uma perspectiva de hierarquização entre meninos e meninas, visando a igualdade de possibilidades nas vivências de elementos da cultura corporal.

Texto 3: Ana Patrícia da Silva e Márcia Miranda (ambas do CAP-Uerj) investigam o potencial do Beach Tennis como ferramenta para promover a inclusão e a equidade nas escolas.

Texto 4: Rosa Malena de Araújo Carvalho (UFF e PPGedu PFDS/UERJ) e Cintia de Assis Ricardo da Silva (Colégio Pedro II) exploram as relações entre o samba e a educação de jovens e

adultos, evidenciando a importância deste gênero musical na construção da identidade negra.

Texto 5: Michele Pereira de Souza da Fonseca, Samara Oliveira Silva, Maria Luíza Mendes Santos e Monique Corte (todas da UFRJ e SME-RJ/UFRJ) investigam a implementação de uma abordagem inclusiva na disciplina de Educação Física, com foco na diversificação de conteúdos, especialmente nas lutas.

Texto 6: Dandara Queiroga de Oliveira Sousa e Maria Aparecida Dias (ambas da UFRN) apresentam experiências docentes transformadoras, que demonstram a importância da formação continuada para a promoção da inclusão.

Texto 7: Thaya Pereira (PPGedu/UERJ/FGL) e Denize Sepulveda (Edu/Proped/PPGedu/UERJ) apresentam a ginástica rítmica como ferramenta educacional através de um olhar interseccional.

Em suma, este livro contribui para o campo da Educação Física Escolar, ao oferecer um conjunto de ferramentas teóricas e práticas para a construção de uma escola mais justa e equitativa. As pesquisas apresentadas neste volume podem inspirar professores, pesquisadores e gestores escolares a repensarem suas práticas e a buscarem outras possibilidades para os desafios da inclusão.

As organizadoras.

TEORIZAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

DIÁLOGOS ENTRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA: PROBLEMATIZANDO AS DIFERENÇAS

Ana Paula da Silva Santos – UNESA; SME Duque de Caxias
Marcelo da Cunha Matos – UERJ

Introdução

Compreende-se que, nos dias atuais, pensar a educação escolar nos remete à função social da escola em contribuir para a formação de identidades abertas às diferenças, o combate às formas de preconceitos e dominação contra grupos historicamente subalternizados, a valorização das culturas destes mesmos grupos e a busca por uma sociedade democrática, menos desigual e excludente.

Estas questões, enfatizadas pelos movimentos sociais, pelas políticas públicas e produção acadêmica, nos mobilizam a pensar a história de sujeitos históricos que foram marginalizados e que tentam afirmar suas identidades lutando por seus direitos e resistindo a relações desiguais de poder. Neste sentido, a questão das diferenças torna-se o grande desafio a enfrentar por parte de professores/as no espaço escolar.

Em conformidade com esta proposição, Candau (2008) destaca que não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa, afirmando que existe uma relação intrínseca entre educação e cultura. Para a autora, “(...) não é possível conceber uma experiência pedagógica ‘desculturizada’, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade” (Candau, 2008, p. 13).

Todavia, a autora citada ressalta uma tensão entre a existência do caráter homogeneizador e monocultural da escola e a consciência da necessidade de uma ruptura em favor da construção de práticas

educativas que valorizem a questão das diferenças. A homogeneização cultural presente nas relações da escola perpetua lógicas coloniais, racistas e sexistas através do silenciamento das vozes de grupos historicamente discriminados. A nossa formação histórica está marcada pela exclusão física do “outro”, configurando uma forma violenta de negação da sua alteridade (Candau, 2028).

Neste sentido, se faz urgente a construção de práticas educativas que levem em conta o fortalecimento e empoderamento das diferentes identidades, que valorizem os diversos conhecimentos e saberes e que articulem a igualdade e a diferença.

A Educação Física, enquanto componente curricular obrigatório, apesar de proporcionar aos indivíduos a experiência da interação social por meio da expressão corporal, também pode desempenhar um papel na reprodução de visões hegemônicas e monoculturais. Essas visões favorecem modelos padronizados de corpos, atitudes e comportamentos, o que acaba por silenciar e marginalizar as vozes de grupos historicamente discriminados.

Mediante o exposto, assumimos a perspectiva da interculturalidade crítica como fundamentação teórica para o presente estudo, admitindo a necessidade da valorização e reconhecimento de diferentes grupos culturais que sofreram um histórico processo de submissão e subalternização, como por exemplo, as identidades indígenas, negras, as mulheres, entre outras.

Nesse sentido, o objetivo deste ensaio é problematizar as relações entre a Educação Física escolar e a interculturalidade crítica, propondo um diálogo que seja potente para o reconhecimento, valorização e questionamento das diferenças.

Entretanto, algumas questões se fazem necessárias: de que modo a interculturalidade crítica pode se concretizar no cotidiano das aulas de Educação Física na escola impactando o currículo e as práticas pedagógicas? Quais os desafios para que isso ocorra? Quais os elementos potencializadores para esta perspectiva? Como desestabilizar o caráter monocultural presente na prática educativa?

Dentro deste contexto, o presente texto está organizado em quatro momentos. No primeiro momento, apresentamos a perspectiva intercultural, levando-se em consideração a sua proveniência e o seu caráter polissêmico. Em seguida, propõem-se uma relação entre a Educação Física escolar e a interculturalidade crítica, com ênfase no diálogo com as diferenças. No terceiro momento destacamos alguns possíveis caminhos para a construção de práticas pedagógicas interculturais e algumas considerações. E, por fim, discorreremos sobre as nossas conclusões acerca da temática, deixando em aberto a problemática para futuras profícuas discussões.

Compreendendo a Interculturalidade crítica

Nesta seção, anunciamos os pressupostos teóricos que fundamentam a interculturalidade crítica. Para tanto, consideramos oportuno e coerente recorrer a Catherine Walsh (2009; 2012) e Vera Maria Ferrão Candau (2008; 2009; 2014; 2020) para abordar o campo intercultural na América Latina, pois tais autoras têm apresentado importantes produções acadêmicas sobre o tema.

Vera Candau, pesquisadora que coordena o Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s) (GECEC)¹, sobre a gênese histórica e a problemática atual das relações entre interculturalidade e educação no continente, indica que o conceito de interculturalidade na América Latina ocorre no campo educacional, mais precisamente em referência à educação escolar indígena² (Candau, 2009; Candau; Russo, 2010).

A educação escolar indígena passou por momentos difíceis, porém importantes, até o debate intercultural se consolidar. Por

¹ Localizado na Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

² A autora acrescenta que os linguistas-antropólogos venezuelanos Esteban Mosonyi e Omar González são apontados como os primeiros a definir o conceito, em meados dos anos setenta, a partir das experiências educacionais que realizaram com os povos indígenas dos povos Arhuaco na região do Rio Negro, na Venezuela.

meio dessa população que esteve em todos os territórios latino-americanos como participantes da construção da cultura, foi possível avançar e colocar em evidência as injustiças e invisibilidades de povos marginalizados, ao longo de uma história que foi contada apenas por uma parte dos participantes.

Candau e Russo (2010) destacam quatro etapas relevantes para o desenvolvimento da educação escolar indígena. A primeira delas, compreendida entre o período colonial e o início do século XX, foi marcada pela ideia de eliminação do “outro”, com o subterfúgio de assimilar este “outro”, “diferente”, a uma sociedade que estava baseada em uma construção de sociedade homogênea, constitutiva de estados-nações modernos.

Em uma segunda etapa, ainda que surgissem as primeiras escolas estatais bilíngues e a convivência de outras línguas além da oficial, não necessariamente houve o entendimento do valor que tais culturas traziam em sua linguagem oral e escrita. Na verdade, “essas escolas viam o bilinguismo apenas como uma etapa de transição necessária: um modo para alfabetizar e “civilizar” mais facilmente, povos inteiros” (Candau; Russo, 2010, p. 156).

No entanto, esse movimento proporcionou uma etapa seguinte, influenciando as políticas educacionais voltadas às comunidades indígenas em toda a América Latina até a década de 1970, a partir de ações lideradas por grupos comunitários, em parceria com universidades e setores progressistas da Igreja Católica. Produção de materiais didáticos e programas de educação bilíngue foram elaborados, reconhecendo o direito desses povos de fortalecer e manter a cultura local. “O bilinguismo deixa de ser visto apenas como instrumento civilizatório para ser considerado de importância fundamental para a continuidade dos próprios grupos minoritários” (Candau; Russo, 2010, p. 156-157).

A quarta e última etapa listada pelas autoras teve a participação das próprias populações indígenas, definindo o setor educativo e reestabelecendo outras maneiras de entender o bilinguismo, o que gerou uma pressão ao modelo escolar clássico por meio do pensamento intercultural.

Embora tenha nascido na América Latina no contexto educacional através da educação indígena (Candau, 2010; 2020), a interculturalidade abrange as discussões para outras categorias, questionando as práticas homogeneizadoras e valorizando um currículo pela diferença. É válido destacar a atuação dos movimentos negros latino-americanos nas discussões e, conseqüentemente, na amplificação entre educação e interculturalidade. Por eles, diversas lutas, por igualdade de condições, combate ao racismo e injustiças sociais foram se solidificando na sociedade (Candau, 2009).

É válido mencionar que esta população foi reduzida “a uma posição de não cidadania até a metade do século passado. (...) o regime escravocrata persistiu em alguns países, como o nosso, até o final do século XIX.” (Candau, 2009, p. 2). Assim, torna-se relevante questionarmos a chamada democracia racial, comumente disseminada pelas sociedades latino-americanas, configurando um imaginário social perpetuado por variados grupos presentes, ponto a ser avaliado com atenção e cautela, uma vez que possibilita a eliminação do conflito e manutenção de estereótipos e preconceitos.

Outra influência significativa para a peculiaridade do desenvolvimento da educação intercultural no continente relaciona-se às experiências de educação popular realizadas na América Latina, especialmente a partir dos anos sessenta. Assim como as contribuições mencionadas anteriormente, essa influência também ocorre em um contexto heterogêneo, com desdobramentos distintos nos diversos cenários. Essas vivências concentraram-se principalmente nos domínios da educação não formal, mas, notavelmente, a partir do final da década de 1980, exerceram impacto nas propostas de renovação de diversos sistemas escolares. A principal contribuição disso, na perspectiva deste trabalho, é afirmar a intrínseca articulação entre processos educativos e os contextos socioculturais nos quais estão inseridos, destacando, assim, os universos culturais dos participantes como elemento central nas ações pedagógicas.

Nessa perspectiva, a contribuição de Paulo Freire desempenha uma tarefa fundamental em sua atuação com a educação de jovens e adultos no nordeste brasileiro. Fortalecer a ideia da cultura freiriana (Freire, 2007) foi preponderante para os pensamentos dos sujeitos que buscavam autonomia e liberdade. A força conceitual e metodológica de Paulo Freire gerou um legado que disseminou suas intenções nas mentalidades e práticas de tantos outros educadores populares.

Conforme aponta Coggiola (2018), especialmente a partir de 1950, eclodiu pelos países do chamado Cone-sul diversos golpes militares, tais como no Brasil e Bolívia, ambos em 1964, na Argentina em 1966 e depois em 1976, e em 1973, no Chile e Uruguai, todos baseados no princípio de segurança nacional, num caráter contrarrevolucionário. Deste modo, movimentos populares de base refutaram os ideais totalitários e lutavam contra tal opressão, defendendo suas diferenças e culturas, ainda que fosse na ocasião caracterizados por interesses difusos.

Os referidos movimentos se apresentam como antagonistas a uma concepção monocultural, perigosa e nociva, por entender que assim todos os povos são entendidos em condições equivalentes, munidos de uma cultura universal. Tal visão essencialista, universalista e igualitária suscita a possibilidade de legitimar a dominação de um projeto civilizatório que atrofie e subjuguie as minorias culturais. A perspectiva intercultural possui diferenciações que consideramos válido pontuar para uma fundamentação teórica didática, consistente e elucidativa, cujo principal alicerce é a diferença enquanto riqueza, promovendo um diálogo sistemático dos grupos socioculturais existentes, adicionando mais interação entre eles.

Walsh (2012) distingue três concepções principais de educação intercultural: a relacional, a funcional e a crítica. A primeira concepção refere-se basicamente ao contato e intercâmbio entre culturas e sujeitos socioculturais, entre suas distintas práticas, saberes, valores e tradições. A autora problematiza ao afirmar que essa perspectiva tende a ocultar ou minimizar o caráter conflitivo e

os contextos de poder e dominação que tal relação desenvolve. Da mesma forma, limita a interculturalidade ao contato e à relação individual, ocultando as estruturas da sociedade – sociais, políticas, econômicas e, também, epistêmicas – que posicionam a diferença cultural em termos de superioridade e inferioridade.

Referenciado pelo filósofo peruano Fidel Tubino (2005), Walsh problematiza as outras perspectivas interculturais. Sem afetar a estrutura e as relações de poder vigentes, a interculturalidade funcional diminui as áreas de tensão e conflito entre os diversos grupos e movimentos sociais que focalizam questões sócio-identitárias. Ocorre, por exemplo, na incorporação da interculturalidade no discurso oficial dos estados e organismos internacionais que não questionam o modelo sociopolítico vigente. Neste sentido, a interculturalidade é assumida como estratégia para favorecer a coesão social, assimilando os grupos socioculturais subalternizados à cultura hegemônica, uma

(...) nueva lógica multicultural del capitalismo global, una lógica que reconoce la diferencia, (...), neutralizándola y vaciándola de su significado efectivo, y volviéndola funcional a este orden y, a la vez, a la expansión del neoliberalismo y los dictámenes del sistema-mundo. (Walsh, 2012, p. 64).

Já a Interculturalidade crítica, um projeto político, social, epistêmico e ético, associado à perspectiva decolonial, ainda por construir, coloca em questão as relações de poder construídas numa sociedade que privilegia determinados sujeitos, saberes e práticas em detrimentos de outros, estimulando a consciente interação entre diversos sujeitos e grupos socioculturais dentro de uma sociedade específica. Além disso, rejeita uma compreensão essencialista das culturas e identidades culturais, concebendo-as como processos contínuos de (re)construção e desconstrução.

Essa abordagem sustenta a ideia de que nas sociedades os processos de hibridização cultural são intensos e influenciam a formação de identidades abertas. Isso implica que as culturas não são puras ou estáticas, reconhecendo a presença de mecanismos de poder nas relações culturais. Ela reconhece que tais relações não são

idealizadas ou românticas, sendo construídas ao longo da história e permeadas por questões de poder, preconceito e discriminação sobre determinados grupos socioculturais.

Surgem nessa discussão elementos adicionais dignos de nota. A primeira delas é a não separação das questões de diferença e desigualdade, presentes atualmente de modo conflitivo. “Trata-se de ter presente esta relação complexa, que admite diferentes configurações em cada realidade, sem reduzir um polo ao outro” (Candau, 2014, p. 4).

Para Santos (2018),

a interculturalidade crítica busca o questionamento das diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre os diferentes grupos culturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. Torna-se imprescindível para tal perspectiva a construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e que sejam capazes de construir relações igualitárias entre os diferentes grupos, o que implica no empoderamento daqueles que foram historicamente excluídos. (Santos, 2018, p. 111).

Como segunda, destaco o tensionamento entre identidade e diferença, como outro elemento em jogo dentro da interculturalidade crítica. Desenredá-lo implica defender a construção de uma sociedade verdadeiramente igualitária. Santiago, Akkari e Marques (2013) defendem que

a interculturalidade crítica exige uma pedagogia que afirme a diferença em seus aspectos históricos-políticos-sociais e de poder. No que se refere à construção de práticas educativas orientadas por uma perspectiva intercultural, o trabalho requer que seja oferecido aos estudantes múltiplas situações que permitam compreender o mundo a partir de diferentes formas sócio-históricas que permitem a reflexão sobre seu próprio contexto e sobre outras realidades (p. 27).

Diante do exposto, entendemos que a interculturalidade crítica é uma ferramenta preponderante dentro do contexto escolar, a fim de quebrar verdades inquestionáveis e, assim, visibilizar outras vozes insurgentes. Nesse contexto, a Educação Física tem

muito a contribuir para um ambiente mais justo e igualitário. É o que apresentaremos na seção a seguir.

Interculturalidade crítica e Educação Física: possibilidades de diálogo com as diferenças

Reconhecendo a importância pedagógica e política do comprometimento em formar identidades culturais abertas e plurais, defendemos que é fundamental construir propostas pedagógicas no campo da Educação Física que rompam com princípios tradicionais da área caracterizados por serem elitistas, excludentes, classificatórios e monoculturais. Desta forma, como salienta Neira (2011), com aulas focadas nas habilidades motoras, na aprendizagem do gesto esportivo ou nas visões monoculturais de saúde e cuidados com o corpo, apagam e silenciam às diferenças, impossibilitando a construção de subjetividades abertas às diferenças. Deste modo,

(...) esses currículos se configuram como campos impermeáveis ao diálogo com as diferenças. Ou seja, não estabelecem qualquer diálogo com os diferentes grupos sociais, pois apostam em uma humanidade comum a todos, nem tampouco percebem as marcações e divisões sociais em termos de classe, raça, etnia e gênero (Neira, 2016, p. 69).

Tais visões resultam de modelos pautados em uma hegemonia eurocêntrica propagados a partir do século XIX onde a burguesia, para manter sua primazia, necessitava investir na construção de um ser humano que pudesse suportar uma nova ordem política, econômica e social através do cuidado com os aspectos mentais, intelectuais, culturais e físicos (Soares, 2012).

Romper com a lógica biológica e naturalizada se constitui como o grande desafio da Educação Física a partir da década de 80, época em que os primeiros sinais de resistência e subversão a esse modelo hegemônico começam a surgir, impulsionados principalmente pelos movimentos sociais e as teorias críticas/pós-críticas.

Para Neira e Nunes (2009), a partir do olhar das teorias críticas e pós-críticas, os diversos currículos presentes no campo da Educação Física, como por exemplo, o desenvolvimentista, o psicomotor, o esportivista e da educação para a saúde, se constituem a partir de conhecimentos que carregam marcas de relações sociais de poder contidas em grupos específicos ligados ao modelo eurocêntrico e norte-americano.

Superar estes modelos no campo da Educação Física implica na compreensão de que os diferentes grupos possuem um patrimônio cultural que precisa ser reconhecido, valorizado e ampliado de forma a possibilitar novas produções por todos e todas que compõem a escola (Neira; Nunes, 2009).

Nesse sentido, entendemos que práticas da Educação Física que caminham para a construção do diálogo intercultural e que concebem as diferenças culturais como constituintes de cada sujeito são elementos fundamentais para a construção de práticas pedagógicas que sustentem a construção da democracia, igualdade e reconhecimento das diferenças.

Desta forma, tanto as práticas corporais consideradas hegemônicas, como os esportes, quanto as práticas corporais relacionadas às culturas consideradas inferiorizadas na sociedade, como a capoeira e as danças de origem afro-brasileira, devem possuir o mesmo espaço nas aulas. Contudo, para Neira e Nunes (2006, 2009) não importa apenas oportunizar as vivências das manifestações da cultura corporal, mas colocar em xeque os pressupostos que colocam determinadas práticas como mais importantes dentro do currículo, desconstruindo e desnaturalizando marcas relacionadas à raça, gênero, orientação sexual, classe, deficiência, religião, padrões de movimento e habilidade motora, entre outras.

Nessa direção, a Educação Física pautada na perspectiva da interculturalidade crítica abre espaço para o estudo das práticas sociais e corporais pertencentes aos grupos subalternizados historicamente, reconhece que todos os/as/es estudantes possuem conhecimentos construídos socialmente que devem ser ampliados

e transformados em função da construção de novas identidades abertas às diferenças e aos desafios impostos pela sociedade excludente e desigual na qual estamos inseridos/as.

Caminhos para a Educação Física na perspectiva intercultural

Tendo presente as reflexões anteriores e utilizando como base os estudos de Candau (2014) e Walsh (2009) destacamos alguns elementos considerados importantes na construção de práticas pedagógicas que adotem a interculturalidade crítica como fundamentação teórica.

Reconhecer as experiências culturais dos/as/les estudantes como legítimas

A interculturalidade crítica favorece a construção de identidades abertas e plurais, desnaturalizando e desconstruindo a ideia essencializada de sua constituição abrindo espaço para a subversão de preconceitos e estereótipos limitadores de uma Educação Física democrática, igualitária e aberta às diferenças.

Possibilitar os processos de empoderamento e construção da autoestima, principalmente aos grupos historicamente subalternizados se torna fundamental para a valorização das diferentes culturas, assim como, a partir do reconhecimento da diferença presente na sala de aula, romper com práticas homogêneas e padronizadas. Neste caso, viabilizar, por exemplo, o estudo e a vivência da capoeira, do jongo, do samba, do maculelê e outras práticas de origem afro-brasileira nas aulas de Educação Física, reconhecendo-as como tão importantes quanto os esportes de origem euro/estadunidenses, rompendo com a hierarquia presente nesse componente curricular e ressaltando a representatividade de diferentes grupos culturais. Não se trata de negar um ou outro conhecimento, mas de promover o diálogo entre tais conhecimentos num espaço democrático e igualitário onde todas as culturas possam ser reconhecidas e valorizadas.

Questionar os conhecimentos tratados no cotidiano escolar e desconstruir o currículo

Desafiar o caráter monocultural e hegemônico do conhecimento escolar e do currículo concebidos como universais torna-se primordial na construção de práticas pedagógicas que levam em conta outros conhecimentos trazidos pelos/as/es estudantes de suas realidades socioculturais.

Sobre este aspecto, Candau (2014) parte da afirmação da ancoragem histórico-cultural dos diferentes saberes e conhecimentos e de seu caráter dinâmico, o que nos leva a pensar nas raízes históricas e nas transformações que foram sofrendo a partir dos contextos e mecanismos de poder neles inseridos. Por que não pensar nas questões relacionadas ao racismo, machismo e homofobia presentes no futebol e na dança, desnudando as relações desiguais de poder existentes nestas práticas corporais a partir da percepção da sociedade brasileira?

Propor práticas pedagógicas plurais e diferenciadas

A necessidade de subverter as práticas educativas padronizadas e homogêneas se coloca como um desafio para a implementação da perspectiva intercultural crítica. Tais práticas se distanciam das realidades dos/das/des estudantes, silenciando e apagando as diferenças de gênero, sexualidade, raça, classe social, religião, habilidades motoras, entre outras. No caso da Educação Física, por que não valorizar aspectos socioculturais e a possibilidade de gestualidades plurais na vivência dos esportes hegemônicos, desconstruindo preconceitos e discriminações em detrimento da ênfase da habilidade motora para tais práticas?

Pensar a educação intercultural na formação inicial e continuada

É fundamental que o debate sobre a interculturalidade crítica esteja presente nos cursos de formação inicial e continuada para

que as questões relacionadas às diferenças possam impregnar as práticas pedagógicas de professores/as³. Não se trata, porém, de uma disciplina específica que aborde a interculturalidade, mas que esta perspectiva atravesse todas as disciplinas mais convencionais, como por exemplo, a didática, a avaliação, os estudos curriculares de modo que a ação pedagógica tenha uma sólida fundamentação teórica capaz de contribuir para a sistematização e reflexão do trabalho docente.

É importante ressaltar, que neste ponto cabe valorizar as disposições internas que os docentes ou futuros docentes já possuem para trabalhar com a dinâmica da diferença, ou seja, a percepção interna de que a diferença pode ser encarada como riqueza pedagógica e não como um problema a resolver (Candau, 2014).

Nesse sentido a interculturalidade crítica, como ferramenta pedagógica, pode favorecer o diálogo entre estes diferentes grupos, possibilitando práticas educativas que levem em conta a igualdade construída na diferença e vice-versa contribuindo para a construção de relações democráticas, justas e dignas para todos/as/es.

Conclusão

Os diferentes grupos culturais, principalmente os historicamente excluídos e subalternizados, vem adquirindo cada vez mais visibilidade e espaço na sociedade e a escola, como uma das principais instituições sociais não pode estar alheia a esta problemática.

³ Projetos de extensão são alternativas valiosas em busca de formação inicial e continuada. Os trabalhos de Matos, Barros e Severino (2023) e Matos e Cooper (2021), por exemplo, apresentam resultados do projeto extensionista “Cicapef”, vinculado ao Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O Cicapef já ofereceu diversos cursos e encontros acerca de temáticas que convergem com a proposta intercultural crítica.

Logo, defendemos neste estudo, que a Educação Física em uma perspectiva intercultural pode ser traduzida em práticas cotidianas, onde, tanto professores/as, estudantes e outros atores escolares sejam reconhecidos e respeitados, dentro de suas subjetividades, que as experiências vivenciadas na escola valorizem a troca e o diálogo entre os diferentes grupos, rompendo com a constante hierarquização de conhecimentos e práticas que tanto presenciamos nas escolas.

Em suma, as diferenças culturais vistas de modo positivo podem ser compreendidas a partir de atividades que subvertam o conhecimento hegemônico como único pensamento possível em detrimento do reconhecimento dos conhecimentos e saberes dos grupos considerados marginalizados em uma perspectiva de valorização e enriquecimento cultural.

Referências

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F; CANDAU, V. M. (Org.) **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Cap. 1, p. 13-37

CANDAU, Vera Maria. Educação Intercultural na América Latina: tensões atuais. In: IX Congresso Iberoamericano de História da Educação latino-americana. Educação, Autonomia e Identidades na América Latina. UERJ. Rio de Janeiro: Quartet, 2009. p.1 – 12.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, A. F; CANDAU, V. M. (Org.) **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 678–686, 2020

CANDAU, Vera Maria; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

COGGIOLA, Osvaldo A. O golpe de Pinochet contra Allende: uma virada internacional. **Jornal da USP**, 2018. Disponível em <https://jornal.usp.br/?p=193885>. Acesso em 2 de janeiro de 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2007.

MATOS, Marcelo da Cunha; BARROS, Lincoln Pinto; SEVERINO, Carolina Lopes. Conhecimento InterCaps sobre Educação Física (Cicapef): importância da extensão para a formação inicial e continuada de graduandos e professores conectados com a sociedade atual. **Revista Extensão**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 65–71, 2023.

MATOS, Marcelo da Cunha.; COOPER, Pedro Pagliaro. Conhecimento InterCaps sobre Educação Física (cicapef): resultados das ações de um projeto de extensão entre colégios de aplicação. **Temas em Educação Física Escolar**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 53–70, 2021.

NEIRA, Marcos Garcia. Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o debate curricular da Educação Física. **Dialogia**, São Paulo, n.14, p. 195-206, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo da Educação Física: por uma pedagogia da (s) diferença (s). In: NEIRA, M. G; NUNES, M. L. F. **Educação Física cultural: por uma pedagogia da (s) diferença (s)**. Curitiba: CRV, 2016.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Pedagogia da Cultura Corporal – Crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. *Educação Intercultural: desafios e possibilidades*. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

SANTOS, Ana Paula da Silva. **“Ah....não tem aula de Educação Física? então eu vou embora!”** O ensino da Educação Física no ensino médio e a perspectiva da educação intercultural. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SOARES. Carmem Lúcia. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 5ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

TUBINO, Fidel. **La interculturalidad crítica como proyecto ético-político**. Encuentro continental de educadores agustinos, Lima, enero 2005; <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, Re-existir e Re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global, Joaçaba*, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS

INTERSECÇÕES DA DIFERENÇA EM PRÁTICAS COEDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Julia Lima de Brito – UERJ
Joice Souza da Silva – SME RJ
Leandro Teofilo de Brito – UFRJ

INTRODUÇÃO

O contexto educacional brasileiro viveu nos últimos anos ataques de grupos políticos conservadores e religiosos a abordagens pedagógicas que tematizavam questões de gênero e sexualidade nos currículos escolares. A enunciação “ideologia de gênero” produziu efeitos discursivos no campo da Educação, que se materializaram com a retirada de termos como gênero, orientação sexual e sexualidade de documentos da política educacional, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, leis foram criadas em municípios e estados de várias partes do país impedindo o debate sobre gênero e sexualidade nas escolas. Entretanto, desde o ano de 2020, o Supremo Tribunal Federal vem derrubando essas leis ao alegar inconstitucionalidade (Human Rights Watch, 2022).

O termo gênero, advindo do campo acadêmico-científico dos estudos feministas, é compreendido pelos sentidos culturais, sociais e históricos do masculino e do feminino que, conforme Scott (2012) diz respeito a: “mulheres e homens, sobre como os traços atribuídos para cada sexo justificavam os diferentes tratamentos que cada um recebia [...], como eles condensavam variedades da feminilidade e masculinidade em um sistema binário, hierarquicamente arranjado” (p. 333).

Nesse contexto, defendemos a importância do debate sobre gênero e sexualidade nos espaços escolares, com destaque para a Educação Física escolar, componente curricular obrigatório da educação básica que, historicamente, é atravessado por sentidos que vão ao encontro de um suposto determinismo biológico (Brito e Devede, 2023), colocando meninos e meninas em posições distintas e hierárquicas no contexto das aulas.

Reconhecendo as tensões que ainda ocorrem nas escolas em relação a aulas de Educação Física separadas e conjuntas entre meninos e meninas, a abordagem da coeducação visa superar uma perspectiva de hierarquização, como um caminho à igualdade de possibilidades nas vivências de elementos da cultura corporal em prol da equidade de gênero (Auad, 2006). Desse modo, por meio de uma perspectiva que reconheça as diferenças, que rompa com a lógica dicotômica de práticas corporais classificadas como masculinas e femininas, elementos importantes a serem tensionados numa aula coeducativa, busca-se com a coeducação romper com o binarismo de gênero nas aulas de Educação Física.

Para Devede (2024):

Como abordagem metodológica para a EF, a coeducação contribui para analisar, interpretar e debater as vivências das práticas corporais numa perspectiva relacional de gênero, combatendo o sexismo, o machismo, a homofobia e a estereotipia de gênero, colaborando para libertar alunas/os da generificação que impregna as práticas corporais e impõem o que cada sexo pode experimentar [...] (p. 34).

Além disso, defendemos a coeducação articulada à abordagem interseccional. Reconhecendo que identificações da diferença como gênero, orientação sexual, raça, classe social, idade, entre outras podem se articular potencializando o preconceito e as opressões, a interseccionalidade é uma ferramenta analítico-política de reconhecimento de múltiplas categorias de diferenciação social, transpondo a soma destas diferenças para uma abordagem integrada (Bilge, 2020).

Trazemos a conceituação da interseccionalidade pela teórica feminista Kimberlé Crenshaw, pioneira na formulação do termo:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (Crenshaw, 2002, p. 177).

Este capítulo apresenta dados produzidos no contexto do projeto de extensão intitulado Gênero, Sexualidade e Coeducação Física escolar da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD-UFRJ). O objetivo deste trabalho é relatar um recorte de experiências coeducativas na Educação Física escolar, que estão em desenvolvimento no Ciep Thomas Jefferson, localizado no bairro de Realengo, por meio da parceria entre uma estudante extensionista, primeira autora deste trabalho, a professora de Educação Física que recebe as atividades do projeto em suas aulas, segunda autora, orientadas pelo coordenador do projeto, o terceiro autor, na condução de atividades nas aulas de turmas do 4º ano do ensino fundamental.

O projeto se baseia numa abordagem colaborativa, que diz respeito a uma ação coletiva que estimula estudantes e profissionais da Educação a aprofundar a compreensão e a interpretação de sua própria prática, com vistas ao seu fortalecimento e emancipação, por meio da produção de narrativas, saberes e discursos que instituem identidades plurais (Costa, 2002).

Destacamos, neste trabalho, relatos de atividades coeducativas que focalizaram a temática Jogos Olímpicos e que trouxeram as questões da diferença interseccionadas nas interações entre meninos e meninas nas aulas.

Desenvolvimento

Como primeiro relato a ser problematizado, pensou-se a ginástica como elemento da cultura corporal, nas diferentes possibilidades de se expressar, diante da participação de meninas e meninos em conjunto durante a prática. Nas aulas de Educação Física das turmas do 4º ano tivemos a oportunidade de apresentar a modalidade artística, por meio de experiências com os rolamentos feitos nos tatames, ponte, vela, avião, pirâmides/portagens, oportunizando movimentos individuais, em duplas e grupos; e na modalidade rítmica, as crianças escolheram as músicas, construíram coreografias para a dança e utilizaram as cordas, fitas e arcos (bambolês). No decorrer dos encontros fomos aprendendo juntos e juntas as possibilidades de movimentos com e sem os aparelhos, nos desafiando e compreendendo as nossas limitações, de forma que fosse o aprendizado fosse relevante para as crianças.

Durante a prática, houve intervenção da professora para que os movimentos fossem realizados com segurança e atenção, com o cuidado do próprio corpo e com o do outro. Dessa forma, as relações de confiança, superação e os desafios foram crescendo de forma gradativa e prazerosa. Essa proposta pedagógica já vem sendo trabalhada todos os anos na escola, a fim de despertar o interesse por essa prática corporal que contempla não só as questões de conhecimento sobre o próprio corpo, desenvolvimento de habilidades motoras, como também a criatividade, as interações entre meninos e meninas, a superação de dificuldades e a reflexão sobre uma modalidade que é predominantemente feminina nas competições, mas que também é realizada por homens.

Durante os encontros debatemos sobre o preconceito que ainda existe com a presença de meninos que dançam e praticam esse esporte, também assistimos vídeos de ginastas homens e mulheres nas competições, como uma forma deles e delas refletirem e falarem sobre os preconceitos da prática da ginástica realizada pelos homens. Ainda que a ginástica rítmica seja uma

modalidade restritamente feminina, na escola, todos os meninos participaram e ficaram muito motivados e empolgados querendo aprender os movimentos com a corda e a fita.

Numa roda de conversa, apresentamos imagens de alguns ginastas, como Rebeca Andrade, Diego Hipólito e Arthur Zanetti. Nesse momento, as crianças gostaram de ver as imagens das performances da e dos atletas, percebendo que força e flexibilidade são elementos importantes para a realização dos movimentos. Também levantamos a discussão sobre a atleta Rebeca ser uma mulher jovem, negra e das classes populares, almejando e sendo hoje uma das melhores ginastas do mundo.

Nesse contexto, Crenshaw (2002) destaca a necessidade de reconhecer que as experiências de mulheres negras não podem ser enquadradas separadamente nas categorias raça ou gênero, pois ambas as categorias precisam ser ampliadas para que possamos abordar as desigualdades de maneira integrada e articulada. Desse modo, ao levantarmos nas aulas as identificações em intersecção da atleta Rebeca concordamos com a autora na seguinte afirmação: “As mulheres racializadas frequentemente estão posicionadas em um espaço onde o racismo ou a xenofobia, a classe e o gênero se encontram” (p. 177).

Assim, a ginástica sempre foi bem vinda no espaço da Educação Física, pois faz parte do patrimônio cultural da humanidade, devendo ser valorizada, conhecida e desfrutada. Além disso, esse conhecimento contribui para adoção de uma postura não preconceituosa e discriminatória diante das manifestações e expressões dos diferentes grupos étnicos e sociais e as pessoas que deles fazem parte. A partir de nossas vivências, podemos dizer que a ginástica pode ser desenvolvida por meio de uma proposta coeducativa e inclusiva, possível de ser trabalhada em todos os níveis de ensino, sendo priorizada por estratégias pedagógicas lúdicas e criativas para meninos e meninas.

Defendemos que as aulas de Educação Física podem passar de um ambiente de discriminações e exclusões para outro ambiente de reflexão, inclusão e respeito às diferenças por meio dos princípios

da coeducação, contribuindo para ampliar as vivências motoras de meninos e meninas, além de promover a interação social entre grupos heterogêneos, valorizando e problematizando suas diferenças, sobretudo no combate ao sexismo (Devide, Rocha e Moreira, 2020).

Nosso outro relato destaca as brincadeiras com bola. Iniciamos a prática do voleibol com o objetivo de aumentar o conhecimento dessa modalidade olímpica, de forma de que as crianças pudessem vivenciar diferentes tipos de manipulação da bola com as mãos. Agarrar, passar, rebater foram elementos fundamentais para esse contato inicial com a bola e o jogo. Brincamos de toque com diferentes bolas, balões de ar, jogamos petecas e fizemos uso do jogo volençol, a fim de proporcionar brincadeiras lúdicas de jogar a bola para o alto com o objetivo de não a deixar cair. Percebemos que as turmas ficaram empolgadas com o jogo dos balões, que foi feito inicialmente sem a rede, variando duplas, pequenos grupos e equipes para formação dos times, ressaltando que essa divisão foi feita por eles e elas. Já com rede, as crianças puderam experimentar com os balões de ar e depois com a bola.

Algumas dificuldades foram encontradas para melhorar a dinâmica das atividades, como por exemplo, a falta de bolas e às vezes a divisão do pátio de aula com outra turma, limitando o nosso espaço de jogo. Apesar de termos rede em nossa escola, ficamos diversas aulas sem bola de vôlei, sendo necessário o improvisado. Apenas uma bola de vôlei foi adquirida pela professora, usando do seu próprio recurso para completar o material pedagógico que deveria ser prioridade na aula. E assim seguimos nossa jornada no voleibol, comentando sobre os jogos olímpicos, aprendendo algumas regras básicas para abarcar o conhecimento das nossas crianças e nos desafiando a melhorar o toque e outros fundamentos que aos poucos fomos explorando.

Durante as vivências dos jogos e brincadeiras relacionados ao vôlei, pudemos observar que, em alguns momentos eles e elas se organizavam para jogar meninas contra meninos. Esta divisão foi inicialmente acatada pela professora no sentido de oportunizar as

crianças de terem a sua própria escolha no jogo, mas aos poucos fomos misturando as equipes e fazendo eles e elas formarem uma nova equipe, conjunta entre meninos e meninas. Foi observado, portanto, que meninos e meninas interagiram melhor e dialogaram de forma mais respeitosa jogando juntos e juntas.

Retomando Devede (2024), pontuamos que é necessário que o/a docente intervenha na reprodução do binarismo de gênero, muitas vezes reiterado por meninos e meninas nas aulas de Educação Física, por meio de debates que problematizem valores, por exemplo, mas também por meio de vivências práticas que promovam a quebra das fronteiras de gênero, conforme realizamos nas aulas.

Numa roda de conversa sobre a prática do voleibol, perguntamos às crianças sobre as diferenças do vôlei de quadra e de praia. Nesse sentido, começamos a fazer algumas reflexões e os/as estudantes relataram que o voleibol não era considerado um esporte de fácil acesso como o futebol. A grande maioria relatou que somente presenciou um jogo de vôlei quando foi à praia. Com isso, perguntamos se eles e elas costumavam ir à praia e se conseguiriam praticar o esporte com mais frequência, assim como o futebol, e eles e elas responderam que "não". Justificaram que apenas pessoas ricas podem ir à praia todos os dias e que por morarem em Realengo, um bairro do Rio de Janeiro distante das praias, apenas tinham contato com o vôlei nas aulas de Educação Física. Pontuaram que o vôlei não é um esporte incentivado pelo governo, situação que afeta o acesso para a prática no bairro em que moram, por isso, ter uma rede e uma bola de vôlei não é uma realidade para essas crianças.

A identificação da classe social, presente de modo marcante nesse relato, se mostrou como um marcador da diferença que parece impedir que meninos e meninas tenham contato com um esporte considerado o segundo em popularidade no nosso país, pois eles e elas na roda de conversa fizeram uma leitura crítica sobre a condição social em que vivem e as possibilidades restritas de acesso à prática do voleibol.

Nessa análise, além de mobilizarmos a classe social, a articularemos com a identificação da idade, pois sabe-se que existe uma concepção que circula com muita força na sociedade, de que crianças e jovens, sobretudo das classes populares, são alheios à realidade social em que vivem. Tal concepção também é produzida no contexto da hierarquização criança/jovem em relação ao sujeito adulto, que parte das práticas reguladoras da idade, tendência adultocêntrica que marca e inferioriza as identificações da infância/adolescência/juventude frente à pessoa adulta (Leite, 2014). Em nossa interpretação, meninos e meninas assumem uma posição crítica da condição de classe social em que se localizam, compreendendo as restritas possibilidades de acesso ao voleibol fora da escola.

Conclusão

Buscamos, neste capítulo, discutir dados produzidos num projeto de extensão que desenvolve práticas coeducativas na Educação Física escolar, problematizando relatos de atividades que focalizaram a temática Jogos Olímpicos e que trouxeram as questões da diferença interseccionadas nas interações entre meninos e meninas nas aulas.

As identificações de gênero, raça, classe social e idade atravessaram as atividades coeducativas desenvolvidas pelos elementos da cultura corporal ginástica, jogo e esporte, confirmando não só que os atravessamentos da diferença estão presentes no cotidiano escolar, mas também a importância de práticas pedagógicas que focalizem essas questões nas atividades escolares.

Finalizamos nossas reflexões, reconhecendo que a proposta da coeducação pode trazer às aulas de Educação Física e à escola, de um modo geral, contribuição significativa para uma Educação não só democrática, igualitária e antissexista a meninas e meninos, mas que também envolva propostas antirracistas e que possam combater o adultocentrismo, conforme problematizamos, e até ampliadas para as lutas anticapacitista, antiLGBTfóbica, entre outras.

Referências

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.

BILGE, Sirma. Panoramas recentes do feminismo na interseccionalidade. **Escritas do Tempo**, Marabá, v. 2, n. 6, p. 238-256, 2020.

BRITO, Leandro Teofilo de; DEVIDE, Fabiano Pries. Reflexões sobre o eixo temático 30. Práticas corporais: diálogos com corpo, gênero e sexualidade. In: SILVA, Elenita; RIBEIRO, Paula; VILAÇA, Teresa; BRICIO, Vilma (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: memórias, lutas e insurgências nas educações**. Campina Grande: Realize Editora, 2023, p. 219-237.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos III: outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 93-118.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, p. 171-188, 2002.

DEVIDE, Fabiano Pries. **Coeducação e Educação Física escolar: reflexões introdutórias e sistematização de atividades**. São Carlos: Pedro & João editores, 2024.

DEVIDE, Fabiano Pries; ROCHA, Cristina Maria da; MOREIRA, Izabela dos Santos. Coeducação e Educação Física escolar: uma ferramenta para abordar as relações de gênero nas práticas corporais. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 11, n. 2, 2020.

HUMAN RIGHTS WATCH. **Relatório**. “Tenho medo, esse era o objetivo deles”: esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no Brasil. 2022.

LEITE, Miriam Soares. Performatividade: inscrições, contextos, disseminações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 01, p. 141-165, 2014.

SCOTT, Joan. Os usos e abusos do gênero. **Projeto História**, São Paulo, v. 45, jul./dez. 2012.

BEACH TENNIS: UMA ESTRATÉGIA INTERSECCIONAL PARA A INCLUSÃO NAS PRÁTICAS CORPORAIS ESCOLARES

Ana Patrícia da Silva – CAp-Uerj

Márcia Miranda – CAp-Uerj

Introdução

O beach tennis, modalidade esportiva que se destaca pela sua acessibilidade e muitas possibilidades de inclusão, vem ganhando espaço e reconhecimento não apenas no cenário esportivo brasileiro, mas mundialmente. As características inclusivas e acessíveis do beach tennis, o posicionam como uma modalidade esportiva com potencialidades significativas para o desenvolvimento social, físico e emocional de seus praticantes. É nesse contexto que no ano de 2024 o projeto de extensão “Práticas Pedagógicas em Educação Física escolar: outras possibilidades” decidiu ofertar um minicurso de formação inicial para um grupo de alunos matriculados regularmente no curso de licenciatura em educação física no Instituto de Educação Física e Desporto (IEFD UERJ).

A formação de professores, sob a lente da interseccionalidade, encontra no beach tennis uma rica estratégia para promover a inclusão e combater as desigualdades escolares. Ao analisarmos as múltiplas formas de discriminação que se entrecruzam na escola, percebemos a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam a equidade. O beach tennis, enquanto prática corporal, pode promover a construção de relações mais justas e democráticas, desnaturalizando hierarquias e fomentando a cooperação entre os estudantes.

O objetivo principal do estudo é apresentar o minicurso “Beach Tennis na Escola” que foi pensado para fomentar a

implementação de práticas corporais inclusivas e interseccionais por meio do beach tennis, visando a construção de ambientes escolares mais equitativos e acolhedores, onde todos os estudantes possam se sentir valorizados e participativos.

Este capítulo propõe uma imersão no universo do beach tennis, explorando suas potencialidades como estratégia para promover a inclusão e a equidade nas escolas. A partir de uma perspectiva interseccional, analisaremos como o esporte pode contribuir para a desconstrução de estereótipos e a valorização das diferenças. Além disso, investigaremos o papel da formação de professores na disseminação do beach tennis como prática pedagógica inovadora. O minicurso "Beach Tennis na Escola" serviu como objeto de reflexão para ilustrar as potencialidades e desafios de possíveis experimentações da modalidade no contexto escolar.

Para fins de organização da escrita propomos uma jornada investigativa que se desdobra em três eixos principais. Inicialmente, exploraremos a dinâmica entre o Beach Tennis e os princípios da inclusão, com um olhar atento para a complexidade das interseccionalidades que permeiam a prática esportiva. Em seguida, aprofundaremos a análise sobre o papel do Beach Tennis na formação de professores de Educação Física, buscando compreender como a modalidade pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e significativas. Por fim, apresentaremos o minicurso "Beach Tennis na Escola" como um relato de experiência que ilustra as possibilidades de implementação da modalidade no contexto escolar, evidenciando os desafios e as potencialidades desse processo.

Beach tennis e a formação de professores

A escola atualmente tem percebido nas práticas corporais emergentes uma grande potencialidade para as aulas de educação física, tanto no que tange à possibilidade de diversificação dos conteúdos, bem como no despertar de novos interesses dos alunos

e suas possíveis aplicações na vida diária dentro do cenário das suas opções de atividades físicas.

Dessa forma, acreditamos que a escola e especificamente a educação física escolar têm se apropriado de temas inovadores que construam novas práticas e práticas mais democráticas. Ao incluirmos novos conteúdos nas aulas de educação física estamos contribuindo para a superação de práticas recorrentes sempre baseadas na competitividade e na valorização dos mais habilidosos, esquecendo o objetivo principal da educação física escolar que é o aprendizado do aluno no sentido das possibilidades de sua utilização permanente.

Ao refletir sobre a temática do esporte, no contexto da Educação Física, o Coletivo de Autores afirma que este fenômeno “deve ser analisado nos seus variados aspectos, para determinar a forma em que deve ser abordado pedagogicamente no sentido de esporte da escola e não como o esporte “na” escola” (Coletivo de Autores, 1992).

A partir dessa argumentação, surge a ideia do beach tennis poder ser ensinado na escola valorizando a diversidade e promovendo a equidade. Essa prática está em plena ascensão no Brasil e no mundo e por onde se passa, se vê uma quadra com pessoas jogando, seja em cidades litorâneas ou interioranas (Confederação Brasileira de Beach Tennis, 2024).

O beach tennis já atende a todos os pré-requisitos para ser um esporte olímpico. O Comitê Olímpico Internacional (COI) determina quatro critérios iniciais para cada esporte concorrer a uma vaga no programa olímpico: ser regido por uma federação internacional, estar de acordo com o Código Antidopagem, estar de acordo com a Carta Olímpica e estar presente em todos os continentes, sendo praticado em, no mínimo, 75 países em quatro continentes no masculino e em 40 países e três continentes no feminino. O beach tennis atende a todos e tem tudo para brigar por essa vaga em 2032 nas Olimpíadas de Brisbane.

Nesse cenário, acreditamos que a educação física escolar tem a responsabilidade de apresentar novos conteúdos aos seus alunos,

nesse caso, o beach tennis, para que os alunos possam ser praticantes de uma nova atividade física e/ou expectadores críticos e reflexivos sobre uma nova prática.

Mas, como ensiná-lo se os professores que estão inseridos na educação física escolar não se sentem capacitados para essa função? Será que a formação universitária é capaz de englobar todos os conhecimentos necessários para a formação de futuros professores que atuarão em tempos futuros? Segundo Hildebrandt-Stramann:

Atuar como professor de Educação Física na escola exige que se tenha uma formação universitária na área da licenciatura e essa formação não se configura como uma ação simples e tranquila. Ao contrário, ela é integrada à lógica institucional de uma universidade que se vincula à ideia de ciência e que confronta os estudantes com a expectativa de projetar seus próprios processos de aprendizagem com base no pensamento científico e teórico. No entanto, a formação universitária de futuros professores sempre vai além do pensamento científico da universidade, ela objetiva preparar os estudantes para sua futura prática profissional em uma escola e, portanto, para uma atividade profissional que siga sua própria lógica (202, p.2).

Ainda de acordo com autor, a formação de professores se esbarra no tradicionalismo dos currículos, que não conseguem resolver problemas da contemporaneidade e na diferença entre a relação prática com o mundo da escola. Nesse sentido, o conhecimento didático aprendido na formação inicial de professores deve ser ressignificado para então transmitido pelo professor para os alunos na escola.

Assim, o professor orienta seus alunos a iniciarem processos de aprendizagem que levem a novas compreensões, novos conhecimentos e novas práticas. Para isso, é preciso que ele adquira competências durante sua formação para tornar todo esse processo de aplicação junto aos seus alunos possível. Portanto, oferecer cursos de capacitação de novas práticas contemporâneas deve ser uma responsabilidade, principalmente de projetos de extensão, vinculados à formação inicial e continuada de professores, e pode

possibilitar invariavelmente, as formas de atender a novas demandas da sociedade, que emergem do chão da escola.

Beach tennis, inclusão e a interseccionalidade

De acordo com Silva e Miranda (2023), o beach tennis, como esporte em ascensão no Brasil tem o potencial de ser um espaço de inclusão social. No entanto, para que essa inclusão seja efetiva, é crucial analisar o esporte sob a lente da interseccionalidade (Artes; Unbehaum, 2021 e Stelzer; Kyrillos, 2021) segundo Kimberlé Crenshaw (2002, p. 177) “a interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação”.

A interseccionalidade nos ajuda a entender como diferentes marcadores sociais da diferença, como gênero, raça, classe, orientação sexual e deficiência, se entrelaçam e criam experiências únicas de opressão e privilégio. Em outras palavras, a interseccionalidade destaca que as desigualdades não são unidimensionais, mas sim multifacetadas e interdependentes (Fonseca et al, 2024).

No contexto do beach tennis, a interseccionalidade nos leva a pensar a respeito da acessibilidade, da representatividade e da cultura esportiva, nesse sentido fazemos os seguintes questionamentos:

O beach tennis é acessível a pessoas de diferentes classes sociais? O custo do equipamento, das aulas e a localização das quadras podem ser barreiras para a participação de indivíduos de baixa renda? Existe representatividade de diferentes grupos étnico-raciais, de gênero e de pessoas com deficiência entre os praticantes e profissionais do beach tennis? A cultura do beach tennis é acolhedora e inclusiva para pessoas de diferentes origens, corpos e identidades? Existem estereótipos ou preconceitos dentro do esporte que podem marginalizar certos grupos?

Ao fazer essa análise no âmbito do beach tennis, sob a lente da interseccionalidade nos deparamos com uma profunda reflexão

sobre as desigualdades socioeconômicas, raciais, de gênero e de capacidade que permeiam a prática esportiva. A acessibilidade a este esporte, por exemplo, é questionável quando analisamos o custo de equipamentos, a disponibilidade de aulas e a localização das quadras, que frequentemente dificultam o acesso aos indivíduos de baixa renda. Ademais, a representatividade de grupos minoritários, tanto entre os praticantes quanto nos espaços de gestão e profissionalização do beach tennis, é um ponto crucial a ser investigado. A cultura esportiva, por sua vez, merece ser examinada à luz de possíveis estereótipos e preconceitos que possam marginalizar corpos e identidades não normativas, comprometendo a construção de um ambiente esportivo verdadeiramente inclusivo.

Pensando além o processo de inclusão além da participação ressaltamos que a inclusão plena exige a criação de um ambiente onde todos se sintam pertencentes e valorizados, com suas diferenças respeitadas e celebradas (Reis *et ali* 2022). Isso implica no combate a todas as formas de discriminação, no planejamento e operacionalização da adaptação e acessibilidade e não menos importante ações de conscientização e educação.

Em outras palavras o racismo, sexismo, LGBTfobia, capacitismo e qualquer outra forma de preconceito devem ser combatidos dentro e fora das quadras. O esporte deve se adaptar para incluir pessoas com deficiência, oferecendo infraestrutura e equipamentos acessíveis e promovendo a participação de atletas com deficiência em todos os níveis. Assim, entendemos que é fundamental promover a educação sobre a interseccionalidade entre os praticantes, treinadores e gestores do beach tennis para que todos compreendam a importância de construir um esporte verdadeiramente inclusivo.

O curso beach tennis na escola: um relato de experiência

O relato de experiência do minicurso “Beach Tennis na Escola” representa um instrumento fundamental para a formação inicial de professores e para o avanço do conhecimento na área da Educação Física. Ao documentar detalhadamente essa iniciativa, entendemos que estamos contribuindo significativamente para diversos aspectos da prática pedagógica, com a divulgação e compartilhamento de conhecimentos através da disseminação de boas práticas e construção de redes de colaboração. Da reflexão e análise da prática, sendo elas através do aprofundamento teórico, da identificação de fortalezas e dos desafios e da construção de novas perspectivas. Já no que se refere a nossa contribuição para a formação de professores, pontuamos a criação e orientação para o uso do material didático e o fortalecimento da identidade profissional.

No âmbito do projeto de extensão 'Práticas Pedagógicas em Educação Física Escolar: outras possibilidades', realizou-se em 22 de junho de 2024 o minicurso 'Beach Tennis na Escola' (imagem 1), direcionado aos estudantes regularmente matriculados nos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). As 26 vagas oferecidas gratuitamente foram integralmente preenchidas. O evento, que teve como sede o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-Uerj), proporcionou aos futuros professores uma oportunidade de aprofundar seus conhecimentos sobre uma modalidade esportiva em ascensão e explorar novas possibilidades pedagógicas para sua prática profissional.

Figura 1. Divulgação do Curso Beach Tennis na Escola

**BEACH
TENNIS
NA ESCOLA**

DATA: 22/06/24 **HORÁRIO:** 9H → **LOCAL:** CAP-UERJ ←

PARCERIA:
ESCOLA FIDELIS BEACH TENNIS

Camila Braga
Márcia Miranda
Wagner Fidelis

EAD UERJ PROSEL LIO Claref PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Fonte 1: Arquivo pessoal das autoras.

Expectativas em Relação ao Minicurso

As expectativas manifestadas pelos participantes no ato da inscrição revelam um amplo espectro de interesses, desde o desejo de aprofundar seus conhecimentos sobre o esporte e suas possibilidades pedagógicas até a busca por ações inovadoras para enriquecer suas práticas em sala de aula. Essa diversidade de perspectivas promete um ambiente de aprendizado rico e colaborativo, onde a troca de experiências e ideias poderá gerar novas estratégias e recursos para a utilização do esporte como instrumento educativo, beneficiando tanto os profissionais em formação quanto seus futuros alunos.

Análise interseccional do perfil dos inscritos

A análise interseccional de um grupo de pessoas inscritas no minicurso de extensão "Beach Tennis na Escola", com base nas

informações fornecidas, requer a consideração de diversas categorias como gênero, idade, raça/cor, e formação educacional. A interseccionalidade nos permite entender como essas categorias de marcadores de diferença se combinam em múltiplas e muitas vezes simultâneas experiências de vantagem ou desvantagem.

Na categoria Gênero, observa-se uma diversidade de gênero entre os inscritos, com a presença tanto de homens (10) quanto de mulheres (16), e a menção de uma pessoa se identificando como transgênero. Isso indica uma inclusão de diversas identidades de gênero, o que é positivo para a construção de um ambiente mais diversificado e inclusivo.

No que se refere a categoria idade, os participantes variam entre as faixas de 17 a mais de 40 anos, sendo 12 participantes (23-28), 7 (17-22), 4 (29-34), 2 (35-40) e 1 (41-46), indicando uma ampla gama de experiências de vida e estágios de desenvolvimento pessoal e profissional. A presença de diferentes gerações pode enriquecer o curso com diversas perspectivas sobre o esporte e sua aplicação no ambiente escolar.

Já na categoria raça/cor a autodeclaração dos respondentes inclui categorias como pardo, branco, e preto, refletindo a diversidade racial do grupo. O IBGE considera pardo quem se identifica como mistura de duas ou mais opções de cor, ou raça, incluindo branca, preta e indígena. No Censo 2022, 45,3% da população brasileira se identificou como parda, tornando-se o maior grupo racial do país. O que vem ao encontro ao perfil dos nossos cursistas. Ao serem perguntados conforme o IBGE eles se autodeclara com relação a sua cor ou raça, os 26 respondentes indicaram que 8 pretos, 8 brancos, 9 pardos e 1 pessoa preferiu não responder.

Esta diversidade é fundamental para promover um diálogo mais rico sobre como diferentes culturas e identidades raciais podem interagir com e influenciar a prática e o ensino do beach tennis.

Para o Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios (2024) a pessoa que se declara parda é aquela que tem uma mistura de raças, principalmente branca e negra, ou branca e indígena. A palavra pardo deriva de *pardus*, que significa "leopardo" em latim.

O Movimento Pardo-Mestiço Brasileiro (2024) entende que a pessoa que se declara preta é aquela que tem características físicas que indicam ascendência predominantemente africana. O termo preto era utilizado na primeira metade do século XIX para designar os africanos.

O Estatuto da Igualdade Racial (2010) considera o termo "negro" como uma categoria mais ampla que engloba tanto pessoas pardas quanto pretos, nesse sentido o minicurso em sua maioria alunos negros, 17 alunos (8 pretos e 9 pardos), o que vem ao encontro do perfil discente dos alunos. A UERJ foi a primeira instituição de ensino superior brasileira a adotar cotas sociais e étnico-raciais com reserva de vagas à população negra (pretos e pardos) e indígena.

No que tange a categoria formação educacional, todos os inscritos são alunos regularmente matriculados em cursos de licenciatura ou bacharelado em educação física, o que sugere um interesse comum na educação, em novas práticas emergentes e aplicação de novas metodologias de ensino. Isso destaca uma busca coletiva por inovação pedagógica e por integrar o beach tennis como um novo conteúdo de aprendizado nas escolas.

Através da lente interseccional, percebe-se que o grupo é heterogêneo, com membros trazendo consigo cruzamentos distintos de identidades que podem afetar suas experiências e percepções sobre o curso e o esporte em si. Essa diversidade oferece uma oportunidade única para que o curso não apenas aborde o beach tennis como modalidade esportiva, mas também como uma prática inclusiva que pode ser adaptada para atender a uma variedade de contextos educacionais e culturais. O desafio é, ao mesmo tempo, o potencial enriquecedor deste minicurso esteve em como abordar e integrar estas diversas perspectivas e experiências interseccionais para criar um ambiente de aprendizado coletivo, inclusivo e inovador.

Avaliação do curso

A análise das respostas apresentadas de um minicurso “Beach Tennis na Escola” em 2024 requer uma abordagem que considere a inclusão e a interseccionalidade dos participantes e do conteúdo do curso. A interseccionalidade, um conceito oriundo dos estudos feministas e de gênero, enfatiza a necessidade de examinar como várias categorias sociais e de identidade (como raça, gênero, classe social, sexualidade, habilidade, entre outras) se cruzam e afetam as experiências individuais e coletivas. A inclusão, por outro lado, refere-se à prática de garantir que todos tenham acesso igual a oportunidades e recursos em um ambiente que valorize a diversidade.

A que se refere aos objetivos do curso que foram conhecer uma nova modalidade de prática corporal, aprender sobre a funcionalidade do beach tennis e familiarizar-se com novas metodologias de ensino, por unanimidade os participantes indicaram que o curso atingiu seus objetivos, o que sugere que, em termos de conteúdo e entrega, o curso foi bem-sucedido. No entanto, para uma análise inclusiva e interseccional, seria importante considerar se os objetivos do curso foram concebidos de maneira a atender a uma ampla diversidade de necessidades e experiências. Isso incluiria questionar se o curso foi projetado para ser acessível a pessoas com diferentes habilidades físicas, estilos de aprendizagem e backgrounds culturais.

Todos os respondentes afirmaram que o programa estabelecido pelo minicurso foi desenvolvido e que a abordagem prática foi suficiente. A distribuição da carga horária também foi considerada adequada. Contudo, uma análise interseccional deveria questionar se a abordagem prática levou em conta diferentes níveis de habilidade e condicionamento físico, além de reconhecer a importância de adaptar as práticas de ensino para acomodar diversos estilos de aprendizagem.

As respostas indicam que as instalações, recursos e materiais didáticos foram adequados. Uma análise inclusiva se beneficiaria

de uma investigação sobre a acessibilidade das instalações para pessoas com deficiência e a representatividade nos materiais didáticos, garantindo que reflitam uma diversidade de experiências e identidades.

A maioria dos participantes acredita que poderá aplicar os conhecimentos adquiridos na prática profissional. As avaliações dos professores variaram, com a maioria recebendo notas altas em clareza, conhecimento do conteúdo, uso de recursos didáticos e relacionamento com o grupo. A partir de uma perspectiva interseccional, seria relevante explorar mais a fundo como a diversidade dos participantes foi abordada em termos de interação e relacionamento, e se todos se sentiram igualmente valorizados e respeitados.

As sugestões para futuros cursos incluem uma variedade de práticas e atividades. Essa diversidade de interesses destaca a importância de considerar uma gama de opções que atendam a diferentes preferências e habilidades, promovendo a inclusão e permitindo que mais pessoas se vejam representadas nos futuros cursos.

Conclusão

O beach tennis, como esporte em crescimento, possui grande potencial para promover a inclusão social. No entanto, para que essa inclusão seja genuína e transformadora, é fundamental ir além de uma visão simplista de acessibilidade e adotar uma abordagem interseccional que reconheça a complexidade das desigualdades e promova a equidade e a justiça social em todos os níveis do esporte. As fontes fornecidas se concentram em discutir a interseccionalidade em diferentes contextos, e fornecem uma base teórica para a análise do beach tennis a partir dessa perspectiva.

Embora as respostas sugiram que o curso de beach tennis foi bem recebido e atingiu seus objetivos, uma análise inclusiva e interseccional revela a necessidade de uma investigação mais aprofundada sobre como o curso atendeu à diversidade dos

participantes. Isso inclui a acessibilidade das instalações, a representatividade nos materiais didáticos, a adaptação das práticas de ensino para diferentes estilos de aprendizagem e níveis de habilidade, e a criação de um ambiente acolhedor que respeite e valorize todas as identidades e experiências.

Referências

ARTES; UNBEHAUM. As marcas de cor/raça no ensino médio e seus efeitos na educação superior brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e228355, 2021.

BRASIL, Lei 12.288/10. **Estatuto da Igualdade Racial**. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

COMITÊ OLÍMPICO INTERNACIONAL (COI) - **Web.archive.org** : IOC Members List 2024.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Revista Estudos Feministas**. Ano 10 (1). Florianópolis, 2002. p.171-188

FONSECA, Michele Pereira de Souza da *et al.* Inclusão, interseccionalidade e marcadores sociais da diferença: o que dizem as pesquisas? **Corpoconsciência**, v. 28, e17978, p. 1-23, 2024.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner et al. **A formação do professor de educação física: da didática das disciplinas ao conhecimento do ensino**. Revista Movimento, v.27,p. 1-18, Porto Alegre, 2021.

Movimento Pardo-Mestiço Brasileiro. **Qual a diferença entre pardo e preto? E negro?** Disponível em: <https://nacaomestica.org/qual-a-diferenca-entre-pardo-e-preto-e-negro/>. Acesso em: 23/07/2024.

REIS, Lucas do Nascimento; COSTA, Paulo Vitor de Oliveira Fernandes; MONTEIRO, Marcos Vinicius Pereira; FONSECA, Michele Pereira de Souza da; SARTI, Renato. Os conceitos de inclusão nos cursos de Educação física: A formação de professores nas universidades públicas do sudeste brasileiro. *Educación Física Y Ciencia*, v. 24, n.1, p. 204, 2022.

SILVA; MIRANDA. CORPO E BEACH TENNIS: Reflexões e construções identitárias. In: CHAGASTELLES. **Ensaio de Imagem**. Rio de Janeiro. Multifoco. 2023.

STELZER; KYRILLOS. Inclusão da Interseccionalidade no âmbito dos Direitos Humanos. **Rev. Direito e Práx.**, Rio de Janeiro, Vol. 12, N. 01, 2021, p.237-262.

Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios. **Que categorias o Censo IBGE utiliza para raça e cor?** Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/acessibilidade/publicacoes/sementes-da-equidade/que-categorias-o-censo-ibge-utiliza-para-raca-e-cor#:~:text=Pardo%20se%20refere%20a%20quem,que%20indicam%20ascend%C3%Aancia%20predominantemente%20africana>. Acesso em: 23/07/2024.

CORPOREIDADES DOS/DAS ESTUDANTES DA EJA E O SAMBA

Rosa Malena de Araújo Carvalho – UFF e PPGedu PFDS
(FFP/UERJ)

Cintia de Assis Ricardo da Silva – Colégio Pedro II
(Campus Realengo I)

Introdução

Meu choro não é nada além de carnaval
É lágrima de samba na ponta dos pés
A multidão avança como vendaval
Me joga na avenida que não sei qual é
Na avenida, deixei lá
A pele preta e a minha voz
Na avenida, deixei lá
A minha fala, minha opinião (...)

(Trecho da música “Mulher do fim do mundo”, cantada por Elza Soares)

Indagar a relação entre corpo e práticas corporais com os gestos pedagógicos, subsidiando uma docência em que as práticas corporais, desenvolvidas pela Educação Física escolar, relacionem corporeidade e educação como abertura ao mundo, como “*ascesis*, prática de cuidar da própria vida no encontro com outras vidas” (Masschelein; Simons, 2014, p. 29), tem sido a força predominante do grupo de pesquisa que fazemos parte¹. Grupo que se move pela metodologia de pesquisa com/nos/pelos cotidianos escolares (Certeau, 2014), ecoando diferentes narrativas dos contextos que nos constituem e por nós são construídos. O que vem contribuindo com a *práxis* na formação inicial e continuada de docentes.

Nesse cenário, as autoras desse artigo se aproximam – uma pela Educação Básica e a outra pelo Ensino Superior. O texto, aqui

¹ ELAC (Educação física escolar; experiências Lúdicas e Artísticas; Corporeidades) – cadastrado no CNPq em 2009.

apresentado, materializa alguns dos debates, por nós experienciados e construídos, acerca das múltiplas marcas das corporeidades presentes no mundo e as relações com os modos de *sentirpensar* as práticas corporais no cotidiano escolar. Importante destacar que mencionar cotidianos não é esquecer o quanto podem expressar modos perversos, pois os totalitarismos são capazes de fechar as possibilidades de abertura ao mundo, de novas e diferentes experiências; podem impedir que as vidas se convertam em biografias; dificultar que as escolas sejam lugares de interrupção do esperado, quando professores/as não encontram condições para seu trabalho docente e; os/as estudantes não exercerem o direito ao estudo. Indagamos os cotidianos, portanto, para favorecer narrativas que indiquem que o/a narrador/a, ao escrever, “(...) siente que está rico, pesado y maduro de su própria vida (...) Hacer comunicable la experiencia significa escribir para otros, convertir la propia vida y la propia persona en objeto (...)”² (Larrosa, 2010, p. 12). Narrar expondo uma vida – a que temos e que a fazemos com a própria narrativa, incluindo o que e como conseguimos lembrar. Narrando nossa fala e nossa opinião, como diz a letra do samba.

Peirano (2014) é uma das autoras que traz diversos elementos que vão ao encontro desse movimento, pois coloca a pesquisa imbricada com a vida, possibilitando indagar o experienciando (a partir das afetações que mobilizam o questionamento). Nesse sentido, não é método apartado do viver, por isso constitui-se princípio de vida. Narrar o que acontece, afeta, construindo biografias, exige presença, com a plenitude de nossa corporeidade.

E, aqui, como professoras e pesquisadoras, no exercício contínuo de ampliar nosso olhar para as relações que as corporeidades podem estabelecer com/pelos processos formativos que não naturalizem a produção desigual da vida,

² “(...) sente que está rico, pesado e maduro de sua própria vida (...) Fazer comunicável a experiência significa escrever para outros, converter a própria vida e a própria pessoa em objeto (...)” [tradução nossa].

comprometendo-se com uma perspectiva democrática, expomos inquietações que são mobilizadas pelo samba e pela educação de pessoas jovens e adultas.

Na articulação desses conceitos/noções, reiterando nossos agradecimentos por integrar um trabalho coletivo – que é a publicação de um livro, que traz, em seu escopo, o conceito/noção da interseccionalidade -, dentre muitas práticas corporais destacamos o samba. Sem dúvidas por ser um grande exemplo de nossa brasilidade, por fazer parte de nossas andanças pela cidade do Rio de Janeiro. Mais à frente argumentamos as mobilizações para estudo.

Cotidiano escolar e EJA: vamos sambar?

Lá vai menina
Lata d'água na cabeça
Vencer a dor, que esse mundo é todo seu
Onde a água santa foi saliva
Pra curar toda ferida
Que a história escreveu

É sua voz que amordaça a opressão
Que embala o irmão
Para a preta não chorar (para a preta não chorar) (...)

É hora de acender
No peito a inspiração
Sei que é preciso lutar
Com as armas de uma canção (...)
(Trecho do samba-enredo “Elza Deusa Soares”,
da Mocidade Independente de Padre Miguel, 2020)

Indagar as corporeidades e as relações que estabelecem com/pelos/nos *espaçostempos* escolares, permite perceber e reconhecer os marcadores sociais da diferença e como essas marcas afetam a vida de cada um/a na escola e em outros lugares, inclusive àqueles destinados à formação docente.

Vivemos em uma sociedade que, em parte, tem atualizado as formas de dominação a partir de lógicas pautadas no patriarcado, no machismo, no racismo e em outras formas de submissão e exploração. Esta estrutura violenta impede a plenitude da vida de um grande grupo, tratando-os como minorias, que são os/as negras/os, mulheres, idosos/as, LGBTQIAPN+ e pobres, predominantemente. Não há como refletir, estudar e abordar, pedagogicamente, nossos temas e relações com/no cotidiano escolar sem trazer à tona as inquietações que esses marcadores provocam, pois estão na superfície das desigualdades sociais, as quais são produzidas de diferentes maneiras. Para entender melhor essas questões, a interseccionalidade nos é importante, na medida em que

(...) considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (Collins, 2020, p. 16)

Ao compreender a força transformadora desta perspectiva de *sentirpensar* o mundo e, considerando a importância da pluralidade de práticas corporais no cotidiano escolar, com suas relações com o contexto social, aqui destacamos uma modalidade da Educação Básica - a Educação de Jovens e Adultos (EJA) -, elegendo o samba como uma prática pedagógica que problematiza os saberes afrodiaspóricos e o enfrentamento das desigualdades sociais.

O que tem sua importância amplificada, quando constatamos que a formação docente pouco aborda o universo da educação de pessoas jovens e adultas (Soares, Pedroso; 2016). Ao considerarmos que essa formação, quando comprometida em fraturar o *status quo*, para acontecer em uma perspectiva coletiva e humana (e não mercadológica) das diferenciadas demandas da atual sociedade, necessário se faz não perder de vista a intrínseca relação entre teoria e prática pedagógica (*práxis*), pois são múltiplos os

procedimentos didáticos utilizados para fazer a Educação Física escolar existir nesse contexto (Carvalho, 2017).

Para isso, são importantes os diferentes momentos formativos dos e das graduandos/as, não apenas em um projeto ou elemento curricular, de forma isolada. Assim como é extremamente necessário que o trabalho docente nas escolas seja potencializado pela forma colaborativa que os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) podem expressar. Para nós, então, falar em Educação de Jovens e Adultos (EJA), como modalidade da educação destinada àqueles que chegaram aos quinze anos e não concluíram o Ensino Fundamental, ou aos dezoito anos e não concluíram o Ensino Médio, é abordar as razões históricas para essa situação existir, questionando as concepções que atribuem ao sujeito a responsabilização individual do seu processo de escolarização, defendendo o direito social à educação. Ou seja, ao procurar superar as ideias de “carência” e incapacidade individual, nos aliamos a ideia de “curar toda ferida / Que a história escreveu”, como diz o samba acima.

Por isso, Paiva (2006), ao indagar o que significa a educação de adultos na contemporaneidade, destaca que esse sentido é fruto do entrelaçamento de diferentes práticas nos espaços que educam (escolas, movimentos sociais, trabalho etc.) e, que se organizam por meio de ordenações jurídicas, assim como por acordos firmados e aprovados nos cotidianos. Mas, os currículos amplos e efetivamente praticados (Lopes; Macedo, 2021), ecoam as vozes dos sujeitos que são os e as estudantes da EJA?

Direcionando essa discussão à prática pedagógica Educação Física, percorremos o caminho de deslocar o corpo e as práticas corporais do estritamente biológico (que recebe o apoio da aptidão física, como concepção) e; como objetos de estudos, os apresenta aos estudantes como conteúdo. No envolvimento atento com esses conhecimentos, ao estudar, perceberemos aspectos que também são da história, da filosofia, da antropologia, do artístico etc. Nesse tempo suspenso para o estudo, o tratamento pedagógico desse conteúdo específico, como parte da organização do trabalho

docente que orienta o interesse dos e das estudantes por algo do mundo, não ficando restritos ao que “gostamos”, “sabemos” ou “achamos” importante, necessário se faz pensar o que atribuímos como “conhecimentos básicos” na escola.

Processo que convoca a desnaturalizar a compreensão de tudo que é atribuído ao corpo – ou seja, a considerar a produção história e cultural, os aspectos biológicos do organismo fazem parte de uma das dimensões de sermos e existirmos. Ao negar o contexto, as normas e valores de cada época na constituição de nossa corporeidade, naturalizamos. E, no processo de reproduzir essa naturalização, o senso comum é ativado. Por essa forma de entendimento, toda pessoa preta sabe sambar ou; que quem frequenta e desfila em escola de samba é alienado/a.

Para romper com essa maneira de compreender, buscando uma atuação docente que favoreça e amplie o campo democrático, é fundamental a ancoragem em um currículo ampliado – disseminando diferentes conhecimentos. O que interage com a interseccionalidade, pois ela nos coloca o desafio de pensar múltiplas dimensões, a partir dos enfrentamentos (urgentes e necessários) a um contexto adverso a vida de alguns tipos de corpos. Por isso, para Collins (2024), a interseccionalidade é uma lente analítica que desafia as injustiças, não uma verdade.

Esse entendimento repercute diretamente na Educação Física, pois tudo relacionado ao corpo constitui-se em aprendizagem – e essa é multidimensional, sendo, didaticamente, separada em conteúdos para favorecer sua organização e inserção em propostas curriculares. Esses pressupostos necessitam de procedimentos didáticos para a concretização da relação teoria e prática pedagógica, pois a forma como materializamos o planejamento e o realizamos não é algo menor. Por isso, aqui destacamos a relação dialógica – entre os sujeitos envolvidos, assim como entre os sujeitos e seus cotidianos (momento histórico vivido e experienciado).

Nos fóruns de EJA costumamos dizer que essa modalidade educacional é o resultado de uma “exclusão combinada” - não à toa é composta por pessoas pobres e pretas, em sua maioria. Assim,

processos inclusivos requerem uma forma ampliada de inserção, não somente pelas instituições, como a escolar, mas também pelo sentido de reconhecimento das histórias, dos saberes e as formas de ser e existir com as quais os e as estudantes chegam às escolas.

Pela perspectiva da Cultura Corporal (Coletivo de Autores, 2014), as práticas corporais que se apresentam “no chão da escola”, através da Educação Física são plurais, pois frutos das contradições e tensões sociais, pelo entrelaçamento com a produção coletiva da vida.

Como o samba o é

Nossa escolha/opção pela prática corporal samba deu-se neste texto a partir de três motivações/inquietações: a) pela importância deste gênero na construção da identidade negra no contexto cultural de nosso país, o que o coloca como uma prática corporal afrodiaspórica; b) pelas possibilidades de atravessamentos em variados *espaçotempos*, como os cotidianos escolares, universitários e as escolas de samba do Rio de Janeiro, oportunizando a problematização das desigualdades sociais; c) por ser uma manifestação cultural que faz parte da cena cultural do estado do Rio de Janeiro, especialmente da cidade com mesmo nome, onde o samba é presença e protagonista.

No Brasil, com a chegada de negros e negras sequestrados/as e escravizados/as, chegaram também sua cultura, seus saberes e modos de viver e resistir. Dessa história, que é trágica, também podemos considerar que dançar, festejar, em meio à toda dor e sofrimento, é um ato de resistência. O samba envolve muitos sentidos e modos de expressão, como a música no cantar e tocar instrumentos, e outras manifestações como a dança. Entendemos que esses sentidos estão em constante articulação entre si.

No final do século XIX e início do século XX houve a migração de uma parte da população negra para o Rio de Janeiro, o que gerou encontros e atravessamentos de diferentes ritmos e movimentos de dança, como o lundu e o maxixe. Na atualidade, o samba tem uma diversidade de modos de praticar e operar na sociedade,

constituindo um gênero-síntese de elementos dos saberes negros, assim, “os diversos tipos de samba (samba de terreiro, samba duro, partido alto, samba cantado, samba de salão e outros) são perpassados por um mesmo sistema genealógico e semiótico: a cultura negra” (Sodré, 1998, p. 35).

Essa potência de pensar a vida, assim como o que é desenvolvido nas escolas e nas formações docentes a partir e com a cultura negra, requer o aprendizado/vivência de práticas corporais que provoquem a pensar na história, nas memórias e, nesse movimento, contribuir com o avanço do campo democrático. A interseccionalidade promovida na relação samba-EJA faz perceber que a potencialidade da temática samba não se restringe a um determinando número de aulas, mas sim às inquietações que surgem na construção dos encaminhamentos que estudar uma prática corporal pode proporcionar: por que estudar samba? O que pode o samba? Como abordar o samba no escolar? Qual a relação do samba com as desigualdades sociais? Qual a potência do samba no enfrentamento do racismo e tantas outras opressões?

Essas e outras questões, presentes nos cotidianos nos quais habitamos, sinalizam o quanto é primordial perceber como nossos estudantes, praticantes culturais do cotidiano, veem e compreendem o tema em suas vidas, nos lugares que frequentam, transitam, ocupam.

A construção de encaminhamentos pedagógicos exige constante reflexão e escolhas acerca do que cabe, ou não, colocar em jogo no escolar. Ressaltamos que uma educação como “prática de liberdade” (Freire, 1996; Hooks, 2013), necessariamente coloca os conhecimentos básicos em diálogo com a historicidade e identidade dos/das praticantes culturais envolvidos.

Nos cotidianos escolares permeados pelo viés democrático, os processos de planejamento, projetos, fóruns e aulas são atravessados pelas muitas vozes que compõem esses *espaçostempos* formativos, no caso estudantes, professores/as e outras vozes presentes.

Compartilhando uma experiência docente, como forma de socializar a *práxis* pedagógica que tentamos implementar: no ano letivo de 2023 participamos de um evento chamado ENEFE (Encontro de Educação Física Escolar), que ocorre anualmente no Colégio Pedro II, organizado pelo Departamento de Educação Física, cujo tema central foi “Os preconceitos (re)produzidos pela/na escola e a Educação Física Escolar: um debate urgente!”. Organizamos uma oficina para docentes e estudantes de Educação Física denominada “Relações étnico-raciais e os preconceitos (re)produzidos da Educação Física”. Este movimento oportunizou debater leis, referências bibliográficas, tipos de racismo que ocorrem na escola (institucional e recreativo), além de interações para reflexões e provocações como a proposta de situações e/ou problemas hipotéticos para cada grupo encontrar caminhos na perspectiva da educação antirracista, da diversidade e do diálogo. Dentre os recursos utilizados, destacamos o racismo em números, com a apresentação de dados sobre racismo, convidando a pensar como esses índices se refletiam nos cotidianos escolares (Educação Básica e Ensino Superior).

Após esses movimentos de debate e construção coletiva de ideias, propusemos o tema samba por ser prática corporal afrodiáspórica, por considerarmos a sua potência no enfrentamento do racismo; e por colaborar com a desnaturalização do corpo na sociedade e no cotidiano escolar. Os/as docentes e graduandos/as participantes da oficina, no momento da avaliação, trouxeram à tona a dificuldade de tratar o tema na escola, pois muitos não tiveram contato com práticas afrodiáspóricas durante a formação, além de não notarem interesse por parte dos/as estudantes. Participaram das vivências, expressando e ampliando os gestos corporais variados, característicos, e também permitindo realizar atravessamentos com as letras de sambas que dialogavam com a temática.

Um outro destaque do cotidiano escolar deu-se nas aulas curriculares de turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, em 2022. No decorrer do planejamento participativo, uma estudante disse

que adorava dança, e que desfilava na Beija-Flor, escola de samba de Nilópolis. Logo pediram para que ela ensinasse a sambar. Ela relatou que não sabia, pois para desfilar não precisava sambar. Houve o debate inicial e surgiram muitas questões como por exemplo: “samba é coisa de preto”, “quem é da igreja não pode sambar”. Foi possível desdobrar em um projeto de danças no trimestre, e uma oficina no evento II Festa Literária de Realengo (FLIReal). A oficina teve o nome de “Samba, Corpo e Direitos Humanos”, em diálogo com o projeto da escola, denominado “Direitos Humanos: Conhecer, Refletir e Agir”. É importante ressaltar que participaram desta oficina estudantes, responsáveis e servidores/as da escola, o que oportunizou o debate a partir de várias perspectivas. Ao trazermos a oficina para a comunidade escolar foi possível dialogar a respeito do direito ao movimento, direito à estudar pela/na escola os saberes e as práticas corporais afrodiaspóricas, além de conhecer pessoas negras que, ao longo da constituição de nossa sociedade, lutam, cotidianamente, para combater o racismo e outras formas de opressão, mas que as tentativas de dominação tentam apagar com a imposição de uma história única, hegemônica.

Outra experiência deu-se no cotidiano formativo da universidade. Fizemos a oficina de “Samba e letramento racial” em um dos encontros do grupo de pesquisa ELAC, e destacamos três momentos importantes no contexto da *práxis* na formação de professores/as: o primeiro foi a apreciação de camisas de escolas de samba, impregnadas, literalmente, com a arte de seus enredos, o que oportunizou pensar no quanto o samba pode e é atravessado em seus cotidianos nas escolas de samba pela história, filosofia, arte, política e outras dimensões da vida, por aqueles/as que “vestem a camisa”.

No segundo momento fizemos uma vivência com brincadeiras e gestualidades características da prática corporal samba. Cada um/a pôde expressar como quisesse e também aprender alguns gestos, passos presentes no samba de roda e das escolas de samba, como as expressões características dos/as passistas. O último

momento foi de conversa acerca das experiências vividas e, sobre como podemos abordar o tema nos nossos cotidianos escolares.

No debate, ficou evidente que o samba não é uma prática corporal de fácil entrada nas aulas, talvez por não aparecer com frequência nos currículos de formação docente e nos PPPs das instituições de ensino, além de sofrer tentativas de apagamento por ser oriundo da cultura negra.

O ato de pegar, tocar, manipular e ler a arte em uma camisa de escola de samba promoveu o olhar mais atento ao que esta roupa representa. Vestir a camisa de uma escola de samba envolve perspectiva de comunidade, de coletivo, além da pesquisa para desenvolver aquele determinado enredo. Uma das camisas trazia reverência às mulheres do samba, uma tinha o Padre Cícero com a arte voltada para a vegetação do nordeste e outra fazia referência ao chão do nordeste. Percebemos, de imediato, possibilidades de tratar democracia e direitos ao pensarmos no nordeste, na seca, no acesso à água e ao saneamento, além de manifestações da cultura, como danças, festas e alimentação.

Levantamos possibilidades de trabalhar o samba no cotidiano escolar da EJA a partir do mergulho nos sentidos que se aproximam dos e das estudantes da EJA, do lugar/território em que a escola está localizada, além das memórias que surgem a partir das narrativas.

Houve possibilidade de pensarmos a respeito de nossa “performance” ao sambar, e até um certo desconforto inicial por não ser uma prática presente cotidianamente. Lembramos que os e as estudantes da EJA, possivelmente também tenham essas e outras sensações, que podem gerar tensões nos processos escolares. Nesse momento realçamos o trato pedagógico a ser problematizado nas aulas: as experiências anteriores; respeito ao tempo do seu corpo; cada movimento tem detalhes como início, desenvolvimento e finalização; observar o tempo da música e sentir o corpo; aproveitar o lúdico que o samba traz e sambar livremente. Finalizamos esta oficina com muitas possibilidades de reverberações para as aulas de samba na/com a EJA.

A experiência com a oficina no grupo de pesquisa recordou momentos com os e as estudantes da EJA, nos quais a relação com práticas corporais fora da lógica esportivizada – como o samba aqui está sendo entendido - causa sentimentos contraditórios, e de forma intensa: por um lado, a alegria de se reconhecer no que é desenvolvido, compartilhando o que sabe, o que ouviu falar e lhe é próximo. Nessas ocasiões, o barulho, a euforia, o querer discorrer tomam conta da aula. Por outro lado, muitos são os momentos em que uma prática corporal pouco explorada nas escolas cause desconfiância e estranhamento, especialmente quando associadas às ideias hegemônicas que criminalizam, endemonizam e, assim, desqualificam saberes.

E esses saberes, que se fazem e passam pelos corpos, mas são considerados delitos, diabólicos, inaptos, incompetentes, estão diretamente relacionados com o grupo social que é majoritário na EJA: pobres, pretos, moradores/as de áreas periféricas. Assim, o samba, a capoeira, o jongo e outras criações afrodiaspóricas, são excluídas do currículo e dos cotidianos das aulas.

O samba, há mais 100 anos produz narrativas sobre a história negra e sobre a história do Brasil, e consegue, através das músicas, das práticas corporais, dos encontros (escolas de samba, rodas de samba etc) dialogar com a sociedade, enfatizando a existência dessa cultura e provocando o reconhecimento da importância do debate. Há também movimentos educativos como resistência na área da educação: a ênfase em conversar com as leis, como a Lei 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade de incluir no currículo oficial das escolas a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; as pesquisas e estudos na área do samba; e a ampliação e socialização de narrativas que impulsionam o questionamento do instituído nos currículos e nos cotidianos escolares.

Em todas as experiências narradas, fica a importância da formação no viés do letramento crítico, que envolve olhar para os entrecruzamentos das diferenças presentes nas corporeidades e nas relações de poder que hierarquizam sujeitos e temas.

Breves considerações finais

Cantem o samba de roda,
O samba-canção e o samba rasgado.
Cantem o samba de breque,
O samba moderno e o samba quadrado.
(...) Quem canta seus males espanta
Lá em cima do morro
Ou sambando no asfalto (...)
("Canta Canta, Minha Gente", Martinho da Vila)

Em nossas considerações, sempre provisórias, destacamos que os conceitos chaves desse artigo - o samba e a corporeidade – vêm se apresentando como a materialização da interseccionalidade, em prol de uma escolarização em favor de todos/as/es. Nesse processo, que afirma a educação como direito, com atenção para não reproduzir as desigualdades sociais, "espantamos males", como diz a música, que são históricos e desqualificam, exploram, subalternizam a vida de alguns.

Por isso, apresentamos algumas experiências, aqui brevemente narradas, que expressam uma atuação docente que "veste a camisa" do letramento racial, o qual pode se dar de diferentes formas, como as histórias que as letras de samba narram; o reconhecimento e o destaque de pessoas ordinárias e, ao mesmo tempo, extraordinárias que fazem o samba acontecer no dia a dia de diversos *espeçostemos* sociais; o deslocamento da forma de ver as corporeidades de grupos sociais marginalizados em seus cotidianos, mas que explodem de beleza e potência nos ensaios das escolas, nas rodas de sambas; e etc.

Identificamos tais pistas e experiências como indicativos para os currículos e os projetos políticos pedagógicos, das unidades escolares e das instituições formadoras de professores e professoras, comprometidos com a ampliação dos saberes que permitem a expansão da vida.

Referências

CARVALHO, Rosa Malena. A cultura corporal como concepção que organiza a educação física e organiza o escolar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, RJ, v. 18, n. 49, p. 254-268, abr./jun. 2017.

CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano**. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. SP, Campinas: Papyrus, 2014.

COLLINS, Patricia Hill. **Interseccionalidade [recurso eletrônico]** / Patricia Hill Collins, Sirma Bilge; tradução Rane Souza. – 1ª ed. - São Paulo: Boitempo, 2020.

COLLINS, Patricia Hill. **Educação crítica, interseccionalidade e feminismo negro**: uma conversa com Patricia Hill Collins. <https://youtu.be/YxQTrmm5S3s>. Acesso em 22 de junho de 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

hooks, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: W M F Martins Fontes, 2013.

LARROSA, Jorge. Herido de realidade y em busca de realidade. Notas sobre los lenguajes de la experiencia. In CONTRERAS DOMINGO, José y PÉREZ DE LARA FERRÉR, Nuria (comps). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid, Espanha: Ediciones Morata, 2010, p. 87 – 116.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Apresentação: Uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021 | e27181

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PAIVA, Jane. Direito à educação de jovens e adultos: concepções e sentidos. Caxambu: **29ª Reunião Anual da ANPEd**, 2006, 17pp.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014

SOARES, Leôncio José; PEDROSO, Ana Paula. Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhavando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em revista**, Belo Horizonte, MG, v. 32, n. 04, p. 251-258, out./dez. 2016.

SODRÉ, Muniz. **Samba, o dono do corpo**. Ed. Mauad, Rio de Janeiro, 1998

DIVERSIFICAÇÃO DE CONTEÚDOS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA EM DIFERENTES REGIÕES DO RIO DE JANEIRO: A TEMATIZAÇÃO DAS LUTAS

Michele Pereira de Souza da Fonseca – UFRJ

Samara Oliveira Silva – UFRJ

Maria Luíza Mendes Santos – UFRJ

Monique Corte – SME-RJ/UFRJ

Introdução

As preocupações suscitadas pelas reflexões referentes às práticas pedagógicas excludentes, historicamente presentes na Educação Física escolar, nos impulsionam a rever constantemente as nossas práticas. Diante disso, reconhecemos a potência do ambiente escolar como um campo fértil para dialogar e refletir sobre situações de inclusão e exclusão.

Sendo assim, nos alicerçamos em um referencial teórico que compreende a inclusão de modo amplo, processual, dialético e infundável (Sawaia, 2022; Booth; Ainscow, 2012; Santos; Fonseca; Melo, 2009) embasando nossas práticas pedagógicas pensadas coletivamente a partir das discussões propostas pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferenças na Educação Física Escolar (LEPIDEFE), vinculado à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), considerando questões como deficiência, racialidade, etnia, religiosidade, classe social, geracionalidade, dentre outros marcadores sociais da diferença em suas complexas relações interseccionais (Collins; Bilge, 2021). Essas autoras enfatizam que evidenciar a interseccionalidade como práxis analítica, objetiva valorizar a complexidade que constitui cada indivíduo e não deve ser interpretada como uma soma de barreiras

e opressões. Posto isso, é fundamental que no ambiente escolar haja uma valorização das singularidades de cada indivíduo, entendendo as diferenças como uma potencialidade, como uma ‘vantagem pedagógica’, conforme nos aponta Candau (2020).

No campo da Educação Física tivemos influências militaristas e eugênicas que enfatizavam a aptidão física e o rendimento restrito a um cunho biologizante (Soares *et al*, 1992; Castellani Filho, 1991). Entendemos que tal histórico deixou marcas excludentes na Educação Física (Fonseca, 2014), apesar de, desde a década de 1990, termos observado contribuições relevantes no sentido de se contrapor a essas influências para ressignificar a Educação Física escolar (Soares *et al*, 1992; Neira; Nunes, 2018; Maldonado; Prodócimo, 2022).

Nesse sentido, adotamos como estratégia pedagógica inclusiva a diversificação de conteúdos pois, considerando as diferenças na sociedade e também presentes nas escolas, importa visibilizarmos os diversos elementos da cultura corporal de modo ampliar todas as possibilidades de participação dos(as) estudantes em ações inerentes aos conteúdos, diversificando também, as abordagens, as metodologias e as formas de avaliação (Fonseca; Ramos, 2017; Fonseca; Silva; Santos, 2023).

Dessa forma, o presente capítulo tem como objetivo relatar a experiência de três professoras de Educação Física em escolas públicas de diferentes regiões do Rio de Janeiro, durante a tematização do conteúdo lutas considerando a perspectiva inclusiva materializada na diversificação de conteúdos.

Caminhos Metodológicos

Como metodologia para este capítulo, utilizaremos a pesquisa-ação, que para Thiollent (2009):

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes

representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2009, p. 16).

Os(As) participantes da pesquisa são estudantes de Ensino Fundamental, sendo duas turmas de 4º ano e uma de 6º ano, no segundo semestre de 2023. Foi ministrado o bloco de conteúdo relativo às lutas nas experiências de 3 professoras em 3 escolas públicas no Estado do Rio de Janeiro (RJ): uma escola municipal localizada na Zona Oeste da cidade do RJ e duas escolas federais, uma na Zona Sul da cidade do RJ e a outra no centro de Niterói, um município da região metropolitana do Estado do RJ.

Em busca de se aproximar da metodologia proposta por Thiollent (2011) na pesquisa-ação, o instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa foram os diários de campo e os planejamentos das professoras, a partir de suas experiências vivenciadas com as turmas.

Relatando a Experiência

O primeiro relato de experiência ocorreu em um Colégio Universitário localizado em Niterói. Ele está situado na região central da cidade, próximo ao terminal de ônibus e as barcas, o que facilita o acesso à escola proveniente de diferentes destinos. Além disso, o ingresso ao colégio ocorre mediante a um sorteio amplamente divulgado, dessa forma apesar de estar localizado em uma região privilegiada de Niterói, o público dessa escola é muito diverso, congregando estudantes de diferentes realidades e regiões como: Rio de Janeiro, Niterói, São Gonçalo e Itaipuaçu.

Para este recorte enfocaremos na tematização das lutas que ocorreu com uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental I. Esse bloco de conteúdos foi escolhido a partir de um diálogo com os(as) estudantes, ao serem questionados que práticas corporais nunca haviam experienciado nas aulas de Educação Física e escolheram lutas. Nesse sentido, nos embasamos em Freire (2013) para propor uma construção coletiva do conhecimento com os(as) estudantes e

não exclusivamente para eles(as). No entanto, o fato de serem pensados com os(as) estudantes, não se reduz à tematização apenas de modalidades que eles(as) têm aproximação, mas também possibilita que conheçam outras talvez mais distantes das suas realidades. Dessa forma, nos inspiramos em Fonseca, Peres e Ludovino (2022), ao apontarem possibilidades para a tematização das lutas em uma perspectiva inclusiva, mesmo sendo um elemento pouco abordado nas aulas de Educação Física historicamente, se comparado aos esportes, por exemplo.

Fazem parte desse grupo do 4º ano 23 estudantes, sendo 14 meninos e 9 meninas. Além disso, compõe essa turma, um estudante com deficiência física (amputação congênita no braço) e dois estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para esta turma, em todas as atividades propostas, nas aulas, no recreio e durante o almoço há a presença de um mediador.

O primeiro contato com esse tema se deu através da luta de polegares e da guerra de bolinhas de papel, construindo as diferenças entre os conceitos de Lutas e Brigas. Essas discussões parecem estar comumente presentes durante esse bloco de conteúdos, uma vez que ainda há pessoas que o associam equivocadamente a violências e desrespeitos (Fonseca; Peres; Ludovino, 2022). Em um segundo momento, foram tematizados os jogos de oposição, as lutas indígenas como huka huka e derruba toco, africanas e afro-brasileiras, como a capoeira e por fim a esgrima. Para além das práticas corporais e a contextualização das modalidades, foram enfatizadas diversas vezes durante as aulas a importância do respeito e cuidado com o próprio corpo e o corpo dos(as) demais colegas. Nesse sentido, para o presente recorte enfocaremos nas interseccionalidades que emergiram das práticas, evidenciando a diversidade existente na deficiência e a diversidade que pode ser percebida em uma mesma pessoa.

Nas aulas foi possível perceber que os dois estudantes com Transtorno do Espectro Autista possuíam diferentes demandas em relação às suas necessidades específicas apesar de possuírem o mesmo diagnóstico. Um dos estudantes não precisava de qualquer

mediação para a realizar a atividade Luta de Polegares, tampouco quando propusemos a mudança de parceiros. Já o segundo estudante precisava da presença constante do mediador para que fosse possível realizar a “Luta dos Sorvetes”¹. Sobre essa questão, nos embasamos em Böck, Gesser e Nuernberg (2020, p.366), ao afirmarem que “a deficiência é relacional com os contextos, com as barreiras e com os facilitadores, e cada pessoa a vivenciará de maneira singular.” Essas elaborações vão ao encontro do caráter dialético dos processos de inclusão e exclusão (Sawaia, 2022), não como categorias fixas e imutáveis, mas que influenciam e são influenciadas pelos contextos que cada indivíduo está inserido.

Durante as aulas também foi possível perceber que as necessidades específicas em um mesmo indivíduo podem variar de acordo com a atividade proposta, os(as) parceiros(as) para a experimentação da atividade e outros marcadores sociais da diferença que atravessam essa pessoa. O estudante em questão, que possui Transtorno do Espectro Autista, também é atravessado por outros marcadores que o constituem como indivíduo: é um menino negro, proveniente de classes sociais mais baixas. Tem uma relação muito próxima com o pai, que sempre está presente nas reuniões da escola, dentre outras características que fomos conhecendo com o decorrer das aulas. Essas questões, não devem ser invisibilizadas, pois tal como afirma Fonseca (2023), nenhuma pessoa pode ser reduzida a apenas uma característica e essas intersecções emergem cotidianamente do chão da escola.

Nesse bloco de conteúdos, foi possível perceber aspectos relacionais importantes inerentes às aulas quando, durante a tematização do Huka Huka em dupla esse estudante não precisou do processo de mediação, mas durante a tematização do “Derruba Toco”, também em dupla, o processo de mediação foi necessário.

¹ A Luta dos Sorvetes é uma possibilidade de tematização dos jogos de oposição. Os(As) estudantes não podem sair de um ringue (que pode ser feito com giz, ou com os(as) colegas de mãos-dadas). O objetivo é derrubar o “sorvete” do adversário, mantendo o seu sem cair. O “sorvete” pode ser feito com cones e bolas, ou com garrafas cortadas e jornais.

Nessas duas atividades a diferença mais marcante era a dupla: no primeiro caso era formada com um menino negro e no outro com um menino branco. Será que a interação entre eles foi facilitada pelo fato de ter se reconhecido no outro, enquanto pessoas negras? Essas identificações podem ser motivadas pelos dois serem os únicos alunos retintos na turma. Não pretendemos reduzir essa questão ao marcador social da racialidade de maneira isolada, mas entender a complexidade que atravessa esse estudante e que influencia na aula. Dessa forma, é de suma importância conhecer seus(suas) estudantes e estar atento às suas singularidades e necessidades específicas não como aspectos imutáveis, mas considerar que qualquer pessoa pode momentaneamente ou permanentemente possuir alguma necessidade específica (Fonseca, Santos, Silva, 2023).

Posto isso, apoiadas em Candau (2020), ao afirmar que as diferenças devem ser entendidas como vantagem pedagógica, os marcadores sociais em intersecção que são evidenciados cotidianamente no chão da escola devem ser valorizados de modo a enriquecer as trocas e reflexões propostas, colaborando para a formação de um pensamento crítico nesses(as) estudantes.

O segundo relato ocorre em um colégio público federal localizado na Zona Sul do Rio de Janeiro, situado no bairro da Lagoa Rodrigo de Freitas. A tematização das lutas foi realizada com uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental I, formada por 25 estudantes, 13 meninos e 12 meninas, sendo 2 estudantes com TEA e 1 com surdez, oriundos(as) de diversas regiões, mas em sua maioria da Zona Norte e Sul da cidade do Rio de Janeiro.

A escolha do tema se deu a partir de uma dinâmica para mapear os interesses e as experiências prévias, como entendiam a educação física escolar e o que gostariam de vivenciar. Isso tudo já compunha o planejamento de modo compartilhado e participativo, envolvendo os(as) estudantes (Freire, 2013), ao encontro da perspectiva inclusiva.

O relato narra as experiências de duas aulas. Iniciamos uma roda de conversa com o objetivo de discutir sobre as distinções

entre os conceitos de "luta" e "briga", essa discussão foi bastante pertinente pelo fato da escola ser um ambiente muito propício a essas situações de violência. Nesta turma em específico, os conflitos entre os(as) colegas eram recorrentes, iniciar a aula trazendo essa diferenciação contribuiu para importantes momentos de reflexão e autocrítica. Ainda durante a conversa inicial, assistimos um vídeo no Youtube² que apresentava de forma didática essas diferenças e logo depois construímos um cartaz em que os(as) estudantes escreveram frases relacionadas à temática em questão e que marcavam essa diferenciação: "brigar é agredir o outro", "as lutas tem regras", "brigar na escola não é legal", "lutas tem nas olimpíadas", entre outros.

Durante a aula, um estudante questionou: "Professora, o que aconteceu com a funcionária do Colégio Pedro II também é considerado briga/agressão?" Essa fala foi muito emblemática, pois, no dia anterior a esta aula, diversos veículos de comunicação noticiaram o caso de uma professora de Inglês do referido colégio que foi agredida por dois estudantes em sala de aula.³ Esse fio reflexivo fomentado pelos(as) as(os) estudantes, nos permitiu problematizar muitas questões envolvendo os marcadores sociais da diferença em intersecção (Collins; Bilge, 2021), mas principalmente como a discriminação de gênero pode afetar também a forma que somos percebidas pela sociedade e como essas dinâmicas também se sobressaem no âmbito escolar. Como forma de solidarizar-se com a situação da professora, a turma em conjunto teve a ideia de deixar uma mensagem para ela no cartaz: "Professora Ana Paula, estamos com você!". Foi interessante perceber a forma com que os(as) estudantes se apropriaram dessas discussões do cotidiano fazendo importantes relações com o conteúdo da aula.

² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZqXCW5czgwY>

³ Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/09/26/alunos-do-colegio-pedro-ii-dao-tapa-em-professora-motivados-por-desafio-em-rede-social.shtml>

Importante pontuar que na turma havia duas crianças com TEA e uma com surdez que participaram ativamente de todo o processo de aula juntamente com a turma. Operacionalizamos o conceito de inclusão ao construir uma aula propícia a participação de todos os(as) estudantes, considerando suas singularidades e necessidades específicas, sejam elas quais forem. Em relação a comunicação, com o estudante com surdez nossa conversa era a partir da leitura labial, sempre tínhamos o cuidado de falar pausadamente para facilitar o entendimento. Sobre os dois estudantes com TEA, ambos são nível 3 de suporte e se relacionam bem com seus pares, também são oralizados, mas verbalizam pouco.

Ainda nesta aula fizemos duas brincadeiras (guerra de polegar e bate-mão). A turma foi dividida em duplas para a realização das atividades, tratam-se de atividades introdutórias para a tematização das lutas por trazer esse contexto das duplas, respeito às regras e ao próximo. No segundo momento, tematizamos alguns jogos de oposição, tais como: caranguejo⁴, a bola é minha⁵ e quero ficar.⁶ Ao solicitarmos que as turmas se dividissem em duplas percebemos que a maioria dos(as) estudantes escolheram pares do mesmo gênero. Essa escolha aparentemente simples revela uma problemática no que se refere às questões de gênero que permeiam nossa sociedade e tais práticas urgem serem problematizadas na escola. Ressaltamos que as reflexões emergiram durante a prática e esse processo é contínuo e não dicotomizado. Freire (1980, p. 26) nos leva a pensar sobre essa questão quando diz que, “a conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta

⁴ Em duplas os(as) estudantes sentam no chão de costas um para o outro, em seguida devem entrelaçar seus braços nos braços do(a) colega, de modo que ambos fiquem presos um ao outro. O objetivo do jogo é fazer com que o(a) colega perca o equilíbrio e saia da posição inicial.

⁵ A dupla recebe uma bola, os(as) estudantes assumem a posição de embate com as duas mãos segurando a bola. O objetivo é retirar a bola do(a) adversário(a).

⁶ Um círculo é desenhado no chão simulando um ringue, a dupla fica dentro do círculo de frente um para o outro. O objetivo é empurrar o(a) colega para fora do círculo com o uso da força e estratégia.

unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou transformar o mundo que nos cerca.”

Sendo assim, na segunda rodada do jogo, solicitamos que a turma fizesse duplas e o cenário foi diferente, percebemos que a maioria dos(as) estudantes formaram duplas mistas. Imediatamente um estudante do gênero masculino justificou a sua escolha anterior: “professora, eu só não escolhi uma menina porque tenho medo de machucá-la”. Embora a fala desse estudante apresente uma preocupação, discutimos que esses estereótipos de gênero estão presentes nas interações cotidianas e a ideia que meninas precisam ser protegidas reflete uma percepção restrita de suas potencialidades e contribui para a manutenção da desigualdade de gênero.

A terceira escola desse relato se dá num Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) da Rede Municipal de Ensino localizado na zona Oeste do Rio de Janeiro, às margens de uma das mais importantes vias expressas da cidade. Os(As) estudantes são atendidos em turno único e moram no entorno da escola no bairro de Realengo que também é composto por algumas comunidades como a Vila Jurema e a Vila Vintém. Enfocaremos nas aulas do 6º ano do Ensino Fundamental I⁷, com 62 estudantes divididos em 2 turmas, sendo 26 meninos e 36 meninas.

A tematização das lutas se deu pelo enfoque em Jogos de oposição, Capoeira, Maculelê e Esgrima, em que as aulas eram planejadas levando em consideração além dos temas, a percepção dos(as) estudantes sobre o que era discutido a partir das rodas de conversa inicial e final de cada aula.

Durante as aulas, os(as) estudantes eram convidados(as) a participar de diversas formas, seja por meio dos debates, pelas atividades físicas, por meio de ideias diferenciadas de se fazer determinado movimento, levando em consideração os saberes que esses(as) educandos(as) traziam com eles(as) e seus significados para cada um dos temas propostos (Freire, 1996).

⁷ Metodologia do Ensino Fundamental I em turmas de 6º ano.

Para as aulas de maculelê, como pontapé inicial ao assunto, trouxemos a musicalidade necessária ao desenvolvimento dessa luta. Foram abordados alguns cantos e toques de atabaque, além dos tempos do ritmo em que as grimas⁸ se encontram durante a luta. Logo com os primeiros toques do atabaque, alguns estudantes já levantaram o debate sobre o "toque de macumba", associando-o à religiões de matriz africana.

Um caso a ser apresentado é da estudante Bárbara⁹ que se mostrava ativa em participar e entrar nas rodas sempre que possível, para tocar ou lutar. Bárbara era uma criança do gênero feminino, negra, pobre e surda¹⁰, com implante coclear que nunca foi devidamente utilizado visto a impossibilidade financeira de deslocamento da mesma até o hospital que fornecia a terapia necessária para a efetivação do aparelho.

Ao tratarmos da interseccionalidade, consideramos que são múltiplos os marcadores sociais da diferença e que eles atuam de forma conjunta (Fonseca, 2023). Ao analisarmos esse caso específico, de todas as características citadas acima sobre Bárbara, a maior parte dos marcadores a aproximam dos(as) outros(as) estudantes das turmas e o marcador da deficiência, foi agravado pela condição social, que a afastou da conclusão do tratamento médico iniciado pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Percebemos, assim, que a surdez não foi agravante ou a causa da impossibilidade da participação da estudante.

Durante a tematização dos Jogos de oposição, outros marcadores sociais da diferença aparecem como potencializadores da participação. Os(As) estudantes com maior massa corporal eram valorizados(as) já que conseguiam ter mais força frente aos menores. Ser maior e mais pesado, normalmente, não era uma característica prestigiada nas aulas de Educação Física, devido a seu histórico que desejava exclusivamente os corpos considerados

⁸ Madeiras utilizadas para a dança/luta Maculelê.

⁹ Nome fictício

¹⁰ Identificação que a Escola fornecia aos professores.

atléticos: altos, fortes, magros, rápidos (Darido, 2012). Ainda nesse contexto, uma das estudantes disse: "Eu nunca ganhei tanto na aula de Educação Física".

Enquanto que nos jogos de oposição esses(as) estudantes maiores e mais pesados(as) sentiam-se potencializados, na tematização da esgrima outros estudantes tiveram destaque nos momentos em que as atividades previam agilidade e menor área de contato corporal. Estudantes menores e mais rápidos, foram os protagonistas dessas ações. Esses momentos de valorização de outros corpos não padronizados nas aulas fazem parte da perspectiva inclusiva que nos embasamos e que pretendemos fortalecer na escola, oportunizados pela diversificação de conteúdos (Fonseca; Ramos, 2017; Fonseca; Silva; Santos, 2023).

Também foi problematizado o preço dos materiais necessários para a prática desta modalidade, enquanto os(as) estudantes confeccionavam suas espadas com jornal. Em cada uma dessas aulas, em cada conversa, os marcadores sociais da diferença destacam-se em interseção.

Ao utilizarmos variadas formas de participação e variadas modalidades de lutas, pretendemos que a cada momento os(as) estudantes possam também potencializar sua participação nas aulas. Entendemos que essas participações, se de fato efetivas, também contribuem com a problematização crítica da variedade de marcadores sociais da diferença existentes nas turmas. O maculelê, a partir do uso do atabaque, trouxe discussões sobre as religiões e também sobre a música como foco na aula frente a uma aluna com surdez. A esgrima proporcionou discussões sobre classe social, já que é um esporte com material caro. Os jogos de oposição contribuíram com os debates sobre os corpos padronizados. Todas essas lutas, provocaram nossos(as) estudantes a pensar sobre as diferenças que compõem o mundo que os cercam criticamente.

A avaliação como processo formativo

No Colégio Universitário situado em Niterói a avaliação também se deu a partir de uma construção colaborativa com os(as) estudantes. A partir de uma das rodas de conversa realizadas ao final das aulas, uma estudante evidenciou que gostava muito de um filme que dialogava sobre a temática das lutas. Nesse sentido, foi proposto que assistíssemos o filme “Kung Fu Panda” e posteriormente realizássemos um trabalho escrito sobre os pontos que dialogamos no filme e debatidos nas aulas de Educação Física. Após a leitura dos trabalhos foi dialogado com eles(as) sobre os diferentes corpos dos lutadores, os princípios existentes nas lutas e o respeito com o adversário.

Na realidade da escola situada na Zona Sul do Rio de Janeiro, como forma de avaliação os(as) estudantes foram convidados(as) a (re)criarem possíveis jogos de oposição que envolvessem o contexto das lutas, tais jogos foram representados por meio de um desenho relatando as regras para serem realizados posteriormente nas aulas. A avaliação acontece de forma processual e ressaltamos a importância de valorizar esses momentos de produção criativa dos(as) estudantes, incentivando que eles(as) explorem suas ideias e participem ativamente na construção do processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação realizada na escola em Realengo passa pela disponibilidade do diálogo proposto por Freire (1996) como base da relação professora-estudantes. As rodas de conversa iniciais e finais das aulas buscavam entender, a partir das falas dos(as) estudantes, o que tinham apreendido das aulas. As características das lutas apresentadas (maculelê, capoeira, esgrima) junto às inferências que esses(as) estudantes traziam, de acordo com seus cotidianos, enriqueciam os debates que passavam por questões de racialidade, gênero e classe social.

Dessa forma, a partir das experiências expostas foi possível perceber que em se tratando da diversificação de conteúdos, a proposta é diversificar tudo inerente aos conteúdos, portanto

também os processos de avaliação (Fonseca; Silva; Santos, 2023). Nesse relato, foi possível perceber três propostas diferentes que emergem a partir do encontro com a turma e a realidade de cada escola. Posto isso, as avaliações devem ser uma etapa formativa, que contemple as diferentes formas de ser e estar mundo, entendendo as diferenças como potencializadoras nessas construções, não atribuindo apenas conceitos sem significados com o intuito de classificar os(as) estudantes, mas sim que colaborem na construção de um pensamento crítico.

Considerações finais

O objetivo deste capítulo foi relatar a experiência de três professoras na educação física em escolas públicas de diferentes regiões do Rio de Janeiro, durante a tematização do conteúdo de lutas considerando a perspectiva inclusiva materializada na diversificação de conteúdos. A partir dos relatos, foi possível perceber que não precisamos de uma aula ou uma temática específica para abordar acerca dos marcadores sociais da diferença como gênero, deficiência, racialidade, dentre outros. Essas questões emergem cotidianamente das aulas e do encontro com o coletivo das turmas interseccionalmente. Resta saber se serão potencializadas, visibilizadas e refletidas em prol da formação de um pensamento crítico ou invisibilizadas e subalternizadas. Escolhemos então, a potência, a visibilidade e a reflexão ao encontro do processo inclusivo.

Embasadas por esse conceito ampliado de inclusão, a participação de estudantes com deficiência não se torna único marcador responsável pelos processos de inclusão/exclusão na Educação Física escolar, pois percebemos todos(as) estudantes da turma atravessados por múltiplos marcadores sociais da diferença interseccionados em seus contextos.

Neste capítulo, relatamos uma ampliação das possibilidades de participação, nos distanciando do rigor da técnica e da performance que por muito tempo foram peças fundantes no

decorrer das aulas de Educação Física. Posto isso, a participação de todas as pessoas nas aulas são elementos fundamentais para a perspectiva inclusiva, principalmente para que esse processo formativo seja ainda mais justo, acolhedor e democrático, em que os(as) estudantes de fato tenham suas singularidades respeitadas e valorizadas, contribuindo assim para que a perspectiva inclusiva se torne uma prática efetiva em todos os aspectos.

Assim, ressaltamos que, essa troca de experiências entre professoras de distintas realidades é potencializada por um olhar atento e singular ao contexto em que as escolas estão localizadas. Com isso, há um fio condutor comum: a perspectiva inclusiva e a diversificação de conteúdos, entrelaçados por uma percepção interseccional, em defesa de uma educação pública, democrática, crítica e emancipadora.

Referências

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. O desenho universal para aprendizagem como um princípio do cuidado. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 361–380, 2020.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index Para a Inclusão**. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Rio de Janeiro, produzido pelo LaPEADE, 2011.

CANDAU, Vera. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, n. 8, p. 28-44, 2020.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

COLLINS, Patricia Hill.; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. 1ª Edição. São Paulo: Boitempo, 2021.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 21-33, v. 16.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da. **Formação de professores de Educação Física e seus desdobramentos na perspectiva dos processos de inclusão/exclusão: reflexões sobre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro, 2014. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

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

FONSECA, Michele Pereira de Souza da; PERES, Mariana; LUDOVINO, Raquel. Lutas brasileiras no Projeto de Extensão Educação Física escolar na perspectiva inclusiva: desafios e problematizações. **Interfaces - Revista de Extensão da UFMG**, [S. l.], v. 10, n. 1, 2022.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da; RAMOS, Maitê. Inclusão em movimento: discutindo a diversidade nas aulas de educação física escolar. In: PONTES JUNIOR, José Airton de Freitas (Org.). **Conhecimentos do professor de educação física escolar**. Fortaleza, CE: EdUECE, 2017, p 184-208.

FONSECA, Michele; SILVA, Samara; SANTOS, Maria Luiza. (Org.). **Possibilidades de Diversificação de Conteúdos na Perspectiva Inclusiva: Relatos de Experiência na Educação Física Escolar**. 1ªed. Rio de Janeiro. Autografia, 2023

FREIRE, Paulo . **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

MALDONADO, Daniel Teixeira.; PRODOCIMO, Elaine. Por uma epistemologia crítico-libertadora da Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Educação Física escolar**, v. 3, p. 6-23, 2022.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Farias. As possibilidades de emergência do currículo cultural da Educação Física: contribuições do Grupo de Pesquisas em educação Física escolar da FEUSP (GPEF). In: MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uriá de Siqueira. (orgs.). **Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Brasileira**. Curitiba: CRV, 2018. p. 281-300.

SANTOS, Mônica; FONSECA, Michele; MELO, Sandra. Inclusão em Educação: diferentes interfaces. Curitiba, CRV, 2009.

SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2022

SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; VARJAL, Maria Elizabeth Medicis Pinto; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

AVENTURA DE INCLUIR PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: EXPERIÊNCIAS DOCENTES (TRANS)FORMATIVAS

Dandara Queiroga de Oliveira Sousa – UERN

Maria Aparecida Dias – UFRN

Introdução

Tendo como norte a compreensão de inclusão como um fenômeno processual, dialético e infindável e reconhecendo as singularidades humanas que nos colocam em processos de inclusão/exclusão em nossa sociedade, conforme descrito por Fonseca e Cardozo (2021), é que nos aventuramos em partilhar nesse capítulo, algumas experiências (trans)formativas de professores de Educação Física.

Compreendemos nessa perspectiva de inclusão, que se torna mister considerar os diferentes marcadores sociais que delineiam as experiências de vida em sociedade, para elucidar que em cada um deles temos necessidades específicas a ponderar nos processos de ensinagem¹, sem perder nesse percurso a interseccionalidade. Nesse sentido, concordamos com Fonseca, *et al.* (2024, p.3) que,

a interseccionalidade sobretudo como uma ferramenta analítica, como investigação e práxis críticas pela qual se pode compreender a complexidade nas relações das experiências humanas atravessadas

¹ Ensinagem: termo cunhado por Anastasiou e Alves compreendido como: “Trata-se de uma ação de ensino da qual resulta a aprendizagem do estudante, superando o simples dizer do conteúdo por parte do professor, pois é sabido que na aula tradicional, que se encerra numa simples exposição de tópicos, somente há garantia da citada exposição, e nada se pode afirmar acerca da apreensão do conteúdo pelo aluno. Nessa superação da exposição tradicional, como única forma de explicitar os conteúdos, é que se inserem as estratégias de ensinagem” (Anastasiou; Alves, 2004, p.79).

simultaneamente por diversas categorias que se sobrepõem e se manifestam de forma a afetar todos os aspectos da convivência em sociedade.

Dentre as múltiplas categorias analíticas, enfocamos nosso relato de experiência sobre o prisma da inclusão da pessoa com deficiência (PCD) no contexto da Educação Física Escolar (EFE). Pois, embora historicamente quando nos referimos a inclusão no campo da educação sejamos remetidos a PCD, a compreensão da deficiência como marcador social da diferença, numa perspectiva interseccional, na produção acadêmica, ainda carece de mais investimentos, tal qual concluem Fonseca, *et al.* (2024).

Por tais justificativas e considerando a diversificação de conteúdos na EFE como um dos eixos fundantes de uma práxis² inclusiva, conforme Fonseca, Silva e Santos (2023) é que estabelecemos o elo com a inclusão do conteúdo Práticas Corporais de Aventura (PCA). Tal conteúdo/unidade temática há bastante tempo vem sendo experienciado, estudado e com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tais práticas devem passar a compor conhecimentos básicos dos currículos da EFE.

Na BNCC (Brasil, 2018) as PCA são compreendidas como práticas corporais em que se exploram expressões e formas de experimentação corporal centradas nas perícias e proezas provocadas pelas situações de imprevisibilidade que se apresentam quando o praticante interage com um ambiente desafiador.

Entretanto, em nosso contexto de atuação, até o ano de 2021 ainda não tínhamos um componente curricular no curso de graduação que problematizasse o ensino das PCA na EFE, corroborando os achados de pesquisa de Agápto e Moura (2023).

² Práxis: fundando-se na perspectiva dialética de Freire (2016), traz essa relação entre teoria e prática, ação e reflexão e que, ao serem contextualizadas pedagogicamente, requerem atenção aos sujeitos da práxis. Nesse sentido, Freire realça a capacidade docente de atuar e refletir, e a partir de sua própria ação, transformar o contexto vivido.

Nesse cenário formativo os(as) docentes egressos(as) do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) do *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), não tinham em sua formação inicial, conhecimentos e experiências que proporcionassem maior segurança no trato pedagógico da ensinagem das PCA no contexto da EFE.

A partir dos projetos de extensão vividos e das pesquisas associadas realizadas (Pereira, 2023; Queiroz, 2023; Jales, 2024; Sousa; Dias, 2024) verificamos a necessidade tanto de nosso contexto social quanto da produção acadêmica, de experienciar uma formação continuada que problematizasse o ensino das PCA na EFE enfatizando a ensinagem para PCD.

Para esse capítulo, descreveremos as experiências (trans)formativas dos encontros presenciais, sendo nosso objetivo: apresentar estratégias pedagógicas inclusivas³ do ensino das PCA enfatizando a inclusão de PCD.

Desenvolvimento

De forma colaborativa construímos o curso de atualização profissional: “Práticas Corporais de Aventura e a inclusão de estudantes com deficiência: diálogos com a formação docente”, que contou com 40 horas de atividades nos formatos presencial e online e com as estratégias de ensinagem: aulas expositivas dialógicas, estudos de caso, estudos dirigidos e solução de problemas, conforme Salazar *et al.* (2018), apresentadas de forma geral no quadro a seguir. Em destaque cinza, apenas os encontros (trans)formativos vivenciados presencialmente, pois eles estabelecem uma relação mais próxima das estratégias pedagógicas inclusivas e ensinagem das PCA.

³ compreendemos que estratégias pedagógicas inclusivas são procedimentos, meios e ações utilizados pelas/os professoras/es nas escolas para tentar garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todas/os as/os estudantes, sendo assim indispensáveis ao planejamento, desenvolvimento e avaliação das ações didáticas em vista a escola inclusiva (Silveira, 2022, p.31)

Quadro 1 – Temas dos encontros (trans)formativos presenciais e online.

TEMA DO ENCONTRO
Aventura da inclusão: conhecendo nosso campo de jogo
Orientações para elaboração do diário de campo
Quais contribuições do esporte adaptado para EFE numa perspectiva inclusiva?
Possibilidades inclusivas da aventura
O que são e quais são as deficiências? Quem é o PAEE?
Parcerias para aventura de incluir
Quais estratégias inclusivas posso usar em minhas aulas de Educação Física?
Quais conhecimentos preciso ter sobre o AEE e PEI?
Quais contribuições do DUA no processo de avaliação em EFE?
Conhecendo e construindo PEI a partir da minha realidade
Exercitando o DUA no meu contexto educacional
Gestão dos riscos na aventura de incluir
Entrega do diário de campo

Fonte: Arquivos da pesquisa. Elaborado pelas autoras (2024).

Primeiro encontro (trans)formativo: “Aventura da inclusão: conhecendo nosso campo de jogo”

Nosso primeiro encontro realizado em abril de 2024, com participação de 25 docentes de EF com o objetivo, conhecer uma avaliação diagnóstica visando mapear suas experiências com o ensino das PCA a estudantes com deficiência. Para tanto, já havíamos realizado uma avaliação diagnóstica com uma parcela significativa do grupo. Assim, para otimizar nosso tempo de encontro presencial, tivemos três ações principais desenvolvidas:

1. Apresentação de resultados⁴ da avaliação diagnóstica: Realizamos concomitante ao procedimento de inscrição dos(as) docentes em nosso curso. Os principais achados dessa avaliação foram apresentados no XIII Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura (CBAA) e VII Congresso Internacional de Atividades de Aventura (CIAA), escrito onde finalizamos o nosso diagnóstico inferindo que, embora já tenhamos bons elementos facilitadores à inclusão presentes nas práticas pedagógicas do grupo de docentes

⁴ Resultados apresentados, disponível em: <https://bit.ly/47cyHJW>

participes, há a carência de ampliar os momentos formativos, tanto para atualização de nomenclaturas, normas e estratégias pedagógicas inclusivas, de forma mais sistematizada e didática.

Analisamos que existem barreiras à inclusão e inferimos que há aproximações substanciais no que há de essencial as PCA e a inclusão do Público-alvo da Educação Especial (PAEE), a saber: a necessidade de parcerias sólidas, a perspectiva da gestão do risco como eixo norteador de uma boa prática inclusiva, por considerar planos individualizados para o alcance dos objetivos pedagógicos.

É fundamental destacar nesse ponto, que o maior diagnóstico de desafio que tivemos, foi encontrar docentes que já ensinaram sobre as PCA em turmas com estudantes com deficiência, para que pudéssemos a partir dessas experiências, propor as trocas formativas durante o curso de formação continuada.

2. Apresentação e debate do curso de atualização proposto⁵: A partir dos resultados da avaliação diagnóstica a coordenação do projeto elaborou um cronograma que foi apresentado e debatido com o coletivo de docentes (quadro 1).

3. Aceite e participação no curso: Ao definir o formato e cronograma do curso e convidar o grupo de docentes que ainda não havia se inscrito, reforçamos a necessidade de preenchimento do formulário de inscrição⁶. Aqueles docentes que assumiram o compromisso de participar de todo o curso de atualização, receberam um kit cursista e no encerramento do encontro assinaram o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE).

Segundo encontro (trans)formativo: “Possibilidades inclusivas da aventura”

Ainda no mês de abril de 2024, na Sala de aulas F04 da UERN/CAPF, de forma presencial, contamos com 24 docentes compartilhando o objetivo de reconhecer nos espaços e cenários

⁵ Tal apresentação está disponível em: <https://bit.ly/47c9Tlx>

⁶ Disponível em: <https://forms.gle/7EHeR4uCGPzQNBD99>

diversos, possibilidades de experimentação de PCA numa perspectiva inclusiva. Estrutturamos as ações desenvolvidas em 3 momentos pedagógicos: roda inicial, atividades vivenciais e roda final.

1. Roda inicial: explanando os conceitos, tipos e modalidades de PCA, de forma expositiva dialógica⁷.

2. Atividades vivenciais: Relacionamos a prática da escalada, enquanto modalidade de PCA, com a história da inclusão de PCD em nossa sociedade, enfatizando os paradigmas históricos da: exclusão, segregação, integração e inclusão, sendo este último o “cume”, nosso objetivo maior nessa nossa formação. A sinalização das agarras foi feita com banners de lona reutilizados. Por meio da contação de história de um estudo de caso de uma pessoa partícipe era o(a) escalador(a) e ao ir se deslocando rumo ao cume. A história ia sendo contada e trazíamos provocações à resolução de problemas e perguntas ao restante da turma.

Cabe salientar que, apesar da metáfora do cume como “local a ser atingido” com a escalada, é importante destacar que no processo dialógico durante a vivência da escalada ponderamos coletivamente a inclusão “não como um lugar fixo a se chegar, mas como uma construção coletiva [...]. É uma luta cotidiana” (Fonseca, 2023, p.7) e que em muitos contextos ainda presenciamos com indignação e tristeza, situações de exclusão, segregação e integração.

Na sequência, relacionamos as barreiras de acessibilidade com a PCA do “Parkour”. Cada caixa trazida pelos docentes, representou quais maiores obstáculos/barreiras de acessibilidade o grupo constata em seu contexto. Elaboramos plaquinhas sinalizando as caixas maiores com as barreiras mais presentes e mais complexas de serem superadas até as menores, na percepção docente.

Nesse ponto, utilizamos a estratégia pedagógica inclusiva de sensibilização⁸, experimentando a construção do percurso de

⁷ Disponível em: <https://bit.ly/4e8vgGA>

⁸ Sensibilização: como uma forma de afetar, de possibilitar ao/a docente uma empatia diante das dificuldades encontradas pelas PCD, motivando assim

“*Parkour*” com algumas limitações físicas e/ou sensoriais (com uso de vendas nos olhos, fitas imobilizando membros, fones de ouvido etc.), para que pudéssemos refletir sobre a amplificação das barreiras de acesso à educação, relacionando aspectos da cultura de movimento a quais estratégias pedagógicas poderiam ser usadas para a inclusão de PCD. Dialogamos em forma de autoavaliação que ainda houve uma certa limitação em se voluntariar a experimentar, sendo esse um aspecto a ser melhorado junto ao grupo.

3. Roda final: refletimos sobre o encontro ponderamos que a seleção de modalidades de PCA que o grupo de cursistas elencou já ter realizado aula com suas turmas, foi uma estratégia positiva, pois já tinham conhecimento prévio, otimizando o tempo de encontro. Outro aspecto positivo enfatizado, se deu quanto aos materiais, por serem fáceis de conseguir, adaptáveis ou reutilizáveis. Para efetivar a compreensão de possibilidades de reuso ao final, as caixas de papelão foram encaminhadas para o ponto de reciclagem do CAPF e as agarras de banner foram doadas a uma das docentes cursistas. Finalizamos os debates transversalizando as questões de educação ambiental e reuso de materiais.

A principal avaliação realizada, especialmente a partir da compreensão histórica da inclusão da PCD e das barreiras/dimensões de acessibilidade é que muitas delas não cabem exclusivamente aos(as) docentes, conforme alerta Silveira (2023) a partir das barreiras de acessibilidade propostas por Sasaki (2019).

Terceiro encontro (trans)formativo: “Parcerias na aventura de incluir”

Nos dias 18 e 19 de abril de 2024 na sala de aulas F04 e no Pátio principal da UERN/CAPF, com a participação de 20 docentes, nosso terceiro encontro que teve como objetivo: conhecer

reflexões sobre suas práticas pedagógicas no ensino da EFE, de modo que atitudes excludentes sejam repensadas, perpassando pelo papel ético e político no fazer pedagógico (Silveira, 2023, p. 120)

possibilidades interdisciplinares, intersetoriais e de apoio no processo educacional, e teve os seguintes momentos pedagógicos:

1. Roda inicial: Expusemos ao grupo que, a partir da avaliação diagnóstica realizada com eles(as) e, considerando aquelas respostas de quem já trabalhou com as PCA, verificamos que a modalidade de aventura mais trabalhada em suas aulas é o esporte orientação (também chamada de corrida orientação ou corrida orientada)⁹. Entretanto, como nem todo o grupo conhece a PCA, realizamos um breve momento expositivo dialógico¹⁰ com apresentação de slides e fizemos o “Museu da orientista”, com uma mesa de exposição de equipamentos, adereços, materiais didáticos, mapas, roupas e calçados que são usados na vivência de tal modalidade.

2. Atividades vivenciais: aliamos a PCA com o conhecimento sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva, dessa vez, contemplando um termo muito caro e fundamental para uma boa prática em ambos os contextos: as parcerias.

Assim, a atividade vivencial escolhida foi o labirinto orientado, uma espécie de caça ao tesouro, realizada dentro de um labirinto marcado no chão (nesse caso, com fita zebra e cones). Realizada no pátio principal da UERN, construímos o labirinto e espalhamos 10 pontos de controle (PC)¹¹. Cada PC tinha uma pergunta e 4 opções de resposta¹², que deveria ser respondida como forma de comprovação de passagem pelo ponto e que levavam a reflexão de que a inclusão se dá de forma coletiva, a partir das parcerias com a família, gestão escolar, profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE), terapeutas, professores(as) de outros componentes curriculares, com políticas públicas intersetoriais etc.

⁹ Para conhecer mais sobre o Esporte Orientação, recomendamos: <https://bit.ly/3X819bo>

¹⁰ Disponível em: <https://bit.ly/47d6fb2>

¹¹ PC: podem ser compreendidos como pontos em que a pessoa deve obrigatoriamente passar

¹² Disponível em: <https://bit.ly/3TgPXbw>

Fizemos a montagem do labirinto e distribuição dos PC juntos(as) e retornamos a sala para distribuir os mapas e também dialogar sobre a experimentação usando a estratégia pedagógica inclusiva da sensibilização. Organizamos a turma e debatemos sobre que estratégias inclusivas poderíamos adotar para que toda a turma de cursistas, agora com limitações visuais, auditivas ou físicas, pudesse ser incluída.

3. Roda final: fizemos a conferência, debate e reflexões das respostas corretas para cada pergunta. Salientamos que a inclusão de estudantes com deficiência se dá sempre em parcerias e por essa razão, cada pergunta colocada em cada ponto de controle tinha como resposta uma possibilidade de parceria necessária, dentro e fora da escola, para que possamos ter a inclusão efetivada.

Encerrando a descrição desse encontro, trazemos nossa avaliação das ações, ponderando que o grupo foi bem mais disponível à sensibilização. Destacamos que o grupo de cursistas relata que passa a perceber possibilidades de parcerias que não conheciam e se sentem menos inseguros(as), solitários(as) e frustrados(as).

Nas discussões após o encontro tivemos docentes querendo conhecer melhor a modalidade de aventura e como seria um passo a passo da execução de aulas sobre o Esporte orientação. Construímos então um recurso educacional digital¹³ para tentar suprir a demanda apresentada pelo grupo.

Quarto encontro (trans)formativo: “Gestão dos riscos na aventura de incluir”

Ao longo do nosso curso foi sugerida a realização de uma aula de campo¹⁴. Considerando inclusive a data de recebimento dos

¹³ Disponível em: <https://bit.ly/3My7pEr>

¹⁴ Cabe ressaltar, que nessa aula de campo tivemos a oportunidade de contar com a cobertura fotográfica para fins de registro e memória pelo fotógrafo Jalon Medeiros.

salários esse encontro ocorreu no início do mês de maio de 2024, na Barragem de Pau dos Ferros (Açude Público Dr. Pedro Diógenes Fernandes) e contou com 25 docentes.

Nosso objetivo foi experimentar as formas de gestão dos riscos nos contextos educacionais formais e não formais para realização de PCA na perspectiva inclusiva. Para tanto, elaboramos um planejamento detalhado, bem como fornecemos orientações anteriores ao dia da aula, para que pudéssemos ter a melhor experiência.

Cabe salientar, que esse momento só foi possível, primeiro pela disponibilidade dos(as) cursistas em vivenciar a aventura em ambiente e com PCA ainda desconhecidas pela maioria. Em segundo lugar, porque contamos com o apoio da 15ª DIREC, que viabilizou a abertura do acesso a Barragem em horário extra. Essa abertura se fez necessária por duas razões: uma, por esse restaurante a chegada as margens da Barragem são mais acessíveis (ponto importante para discutirmos sobre as barreiras naturais de acessibilidade¹⁵); duas, por ser nesse espaço que ocorre a oferta de aluguel dos equipamentos e serviços das modalidades. Em terceiro lugar, a parceria com Ana Kátia, a responsável pelo aluguel dos equipamentos e materiais das PCA experimentadas.

1. Roda inicial: apresentamos algumas cartilhas elaboradas por estudantes de licenciatura em Educação Física da UERN/CAPF, que tematizavam modalidades aquáticas: canoagem e *stand up paddle (SUP)*, os equipamentos das modalidades dando ênfase aos equipamentos de proteção individual (EPI) que auxiliam a diminuir riscos de afogamento durante nossas práticas. Dialogamos sobre a importância de termos parcerias, nesse caso, a contratação de prestadores de serviços e/ou pessoas que alugam equipamentos e materiais adequados e seguros à prática das modalidades. Nossa parceira Ana Kátia, abriu o espaço e trouxe

¹⁵ Acessibilidade natural: acesso sem barreiras nos espaços criados pela natureza e existentes em terras e águas de propriedades públicas ou particulares (Sasaki, 2019, p. 156)

todos os EPI, pranchas, caiaques e pedalinhos, para acolher nossa demanda formativa.

2. Atividade vivencial: em uma das turmas conseguimos vivenciar as PCA com a sensibilização e outra turma, podemos elaborar reflexões e dialogar sobre realizar as atividades com seu par tutor¹⁶, estabelecendo redes de apoio¹⁷, necessárias para a inclusão da PCD e participação de toda a turma se efetive, ressaltando a importância de espaços de formação continuada colaborativa¹⁸ para tanto (Silveira, 2023).

Experimentamos as modalidades de canoagem (dois tipos de caiaques: individual e de dupla) e o SUP em formato de rodízio. Seguindo as recomendações que encontramos durante nossa pesquisa de estado da arte (Nascimento, 2022; Silva, *et al.*, 2022), utilizamos a estratégia de realizar a prática sempre em par tutor, visando: a sua própria segurança durante a vivência, o estímulo a noção de corresponsabilidade pela segurança de sua parceria durante uma prática de aventura e, não menos importante visando a inclusão.

Nos encaminhando ao final desse, que foi o nosso último encontro presencial, no momento de roda final, apresentamos os passos didáticos de gestão dos riscos sugeridos por Franco, Cavasini e Darido (2014) aplicados ao contexto mais específico da

¹⁶ Par tutor: a tutoria também se aplica aos demais estudantes com dificuldade de aprendizagem, bem como pode ser realizada por qualquer estudante com ou sem deficiência, que tenha potencialidade para auxiliar o/a colega que esteja precisando de ajuda para realizar sua tarefa (Silveira, 2023, p.109).

¹⁷ Redes de apoio: se constitui a partir das parcerias construídas com o envolvimento da comunidade escolar, fazendo com que essa estratégia de ordem atitudinal gere outras estratégias pedagógicas inclusivas que favoreçam a acessibilidade dos/as estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física (Silveira, 2023, p.99).

¹⁸ Formação continuada colaborativa na perspectiva inclusiva: Parte das reflexões coletivas sobre as demandas docentes, bem como das experiências exitosas, em busca de um fazer pedagógico mais qualificado, que possa tornar o ensino de Educação Física escolar mais acessível aos/as estudantes com deficiência (Silveira, 2023, p.115).

EFE, relacionando com as experiências vividas nessa aula de campo e experiências anteriores partilhadas pelo grupo de cursistas.

3. Roda final: Quanto a avaliação, constatamos que esse encontro foi avaliado como mais significativo, considerando ser mais complexo de ser executado (levar turmas para fora do contexto escolar) especialmente quando temos estudantes com deficiência nas turmas e gerir todos os riscos. A nosso ver, o remanejamento das estratégias adotadas, foram muito acertadas para que pudéssemos exercitar a gestão do risco em uma experiência vivida, num contexto em que temos mais desafios e menor controle tanto dos aspectos de funcionamento cotidiano e menos ainda dos aspectos naturais, como vento e chuvas.

Conclusão

Ao analisar as experiências (trans)formativas durante curso de formação continuada com professores de EF, contemplamos nosso objetivo de apresentar estratégias pedagógicas inclusivas do ensino das PCA enfatizando a inclusão de PCD, ao constatarmos que as estratégias escolhidas tiveram bons resultados nos processos de ensinagem das PCA.

De forma mais pontual, salientamos as estratégias pedagógicas inclusivas de: sensibilização, par tutor, rede de parcerias/apoios e formação continuada colaborativa na perspectiva inclusiva, no que tange a dimensão atitudinal; e, a elaboração de planejamento da gestão de riscos como uma estratégia pedagógica inclusiva, na perspectiva da dimensão natural, como sendo relevantes para materializar uma práxis mais inclusiva na EFE, em especial na ensinagem das PCA.

Problematizamos a ausência de estudos que fundamentar a relação da gestão do risco com a acessibilidade natural, enquanto estratégia pedagógica inclusiva, ao mesmo tempo em que, registramos que o desenvolvimento da citada tese pode contribuir nesse aspecto. Tais reflexões mostraram-se fundantes para as boas práticas (trans)formativas descritas, de igual modo desvelam um

campo fértil e pouco explorado na EFE, sendo, então, um convite a novas aventuras.

Referências

AGAPTO, R. E. de S.; MOURA, D. L. As Práticas Corporais de Aventura no Currículo dos Cursos de Licenciatura em Educação Física nas Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 204–220, 2023. DOI: 10.35699/2447-6218.2023.48245.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias 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. ed. Joinville: Univille, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: base nacional comum curricular. Base Nacional Comum Curricular. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>. Acesso em: 09 mar. 2021.

CAVASINI, R. FRANCO, L. P. DARIDO, S. C. Práticas Corporais de Aventura. In GONZALEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. **Lutas, capoeira e práticas corporais de aventura**: práticas corporais e a organização do conhecimento. Maringá (PR): EDUEM, 2014.

FONSECA, M. P. de S. da; CARDOZO, L. F. Processos de inclusão/exclusão: percepções sobre a educação física escolar na educação infantil. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 1-23, jul. 2021.

FONSECA, M. P. de S. da; SILVA, S.; SANTOS, M. L. M. (Org.). **Possibilidades de diversificação de conteúdos:** relatos de experiências na Educação Física escolar. Rio de Janeiro: Editora Autografia, 2023.

FONSECA, M. P. de S.; SANTOS, M. L. M.; SILVA, S.; CORTE, M. Inclusão, interseccionalidade e marcadores sociais da diferença: o que dizem as pesquisas? **Corpoconsciência**, [S. l.], v. 28, p. e17990, 2024. DOI: 10.51283/rc.28.e17990.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

JALES, P. B. G. Práticas Corporais de Aventura: Educação Física na perspectiva inclusiva. **TCC. Curso de Educação Física da UERN: Campus Avançado de Pau dos Ferros**. Pau dos Ferros: UERN, 2024.

NASCIMENTO, M. da C. D. do. Práticas corporais de aventura na natureza: uma proposta pedagógica junto à educação física escolar inclusiva. 2022. 89 f. **Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação**, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

PEREIRA, D. M. Materiais didáticos digitais interativos (Maddis): implementação nas Práticas Corporais de Aventura (PCA) **TCC. Curso de Educação Física da UERN: Campus Avançado de Pau dos Ferros**. Pau dos Ferros: UERN, 2023.

QUEIROZ, M. E. Práticas Corporais de Aventura: um olhar para formação continuada de professores. **TCC. Curso de Educação Física da UERN: Campus Avançado de Pau dos Ferros**. Pau dos Ferros: UERN, 2023.

SALAZAR, D. M.; AQUINO, S. F.; SILVA, R. S. M. da; BORGES, N. S. da S. C. As estratégias de ensinagem no ensino médio integrado à educação profissional: uma análise dos planos de ensino.

Educação Profissional e Tecnológica em Revista, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 66–79, 2018. DOI: 10.36524/profept.v2i2.411.

SASSAKI, R. K. **As sete dimensões da acessibilidade**. São Paulo: Lavratus, Prodeo, 2019.

SILVA, C. B. da.; PAGANE, W. A.; BARBOSA, T. C.; SILVA, J. V. P. da. Saber prático e saber acadêmico no ensino das Práticas Corporais de Aventura – um olhar a partir de experiências com alunos sem e com deficiência em Campo Grande/MS. *In* FINARDI, F.; ULASOWICZ, C. (org.). **Aprendendo Práticas Corporais de Aventura na Educação Física: da escola à universidade**. Curitiba: CRV, 2022.

SILVEIRA, A. A. T. da. Estratégias pedagógicas inclusivas no ensino da Educação Física Escolar. Orientadora: Dra. Maria Aparecida Dias. 2023. 254f. **Tese (Doutorado em Educação)** - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

SOUSA, D. Q. de O.; DIAS, M. A. Aventura e inclusão da pessoa com deficiência na educação física escolar: um olhar às dissertações e teses no brasil. **CONEDU - Inclusão, Direitos Humanos e Interculturalidade** (Vol. 02). Campina Grande: Realize Editora, 2024.

GINÁSTICA RÍTMICA COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL: UM OLHAR INTERSECCIONAL SOBRE AS EXPERIÊNCIAS REALIZADAS NA FUNDAÇÃO GOL DE LETRA

Thaya Pereira – PPGedu/UERJ/FGL
Denize Sepulveda – Edu/Proped/PPGedu/UERJ

Introdução

Não poderíamos encontrar outra forma de introduzir este trabalho sem contar um pouco de nossa trajetória até a escolha dessa temática de pesquisa e o nosso encontro como orientanda e orientadora

A primeira autora deste texto nasceu e foi criada na favela do Arará, em Benfica, no Rio de Janeiro, desde a creche até o ensino médio, estudou sempre na rede pública de ensino. Filha caçula do Walter e da Amélia, dois trabalhadorxs¹ já com muitxs filhxs, que precisavam encontrar atividades de contraturno escolar para suas crianças, para que ambos pudessem trabalhar. Assim, aos 6 anos de idade, sua mãe matriculou a pequena Thaya no projeto social da prefeitura, chamado Clube Escolar Mangueira, localizado no bairro

¹ O uso do x nas palavras, do ponto de vista linguístico e gramatical, é uma forma de usar uma linguagem escrita que expresse maior igualdade entre homens e mulheres. A língua portuguesa determina que o plural dos substantivos deva usar o gênero no masculino. Essa generalização do plural é considerada sexista e machista por certos grupos e indivíduos, resultando assim em propostas por um gênero plural não sexista, a ser adotado em português. O uso do x como desinência é uma tentativa de, no âmbito da escrita, tornar a língua mais democrática. Segundo Perrot (2019, p. 21), a linguagem, a gramática contribuem para o apagamento das mulheres na história, pois quando “[...] há a mistura de gêneros, usa-se no masculino o plural: eles dissimulam elas” (SEPULVEDA; CÔRREA, 2023, p. 3).

da Mangueira na cidade do Rio de Janeiro. Com a organização de redes de apoio², sempre tão importantes para a mãe trabalhadora, sua avó materna, algumas vizinhas que as filhas também faziam aula no Clube Escolar Mangueira e, em alguns anos, seu pai antes de ir trabalhar, a levavam para o projeto social

Figura 1 – Bairro da Mangueira



Fonte: Google Maps

O projeto da prefeitura “Clube Escolar Mangueira” fornecia diversas atividades culturais e esportivas no contraturno escolar, onde a menina fez atividades das mais diversas linguagens, porém foi pela Educação Física que ela se apaixonou, mais especificamente pela Ginástica Rítmica (GR). Essa conexão com a modalidade a fez desenvolver tecnicamente dentro do esporte, e por isso ela acabou fazendo a escolha de migrar para outro projeto social, a Vila Olímpica da Mangueira³, que mesmo sendo um projeto de caráter

² Redes de apoio são grupos de pessoas que oferecem suporte emocional, prático ou profissional em diferentes momentos da vida. Elas podem ser compostas por amigos, familiares, colegas de trabalho ou mentores e são fundamentais para enfrentar desafios e alcançar objetivos. Disponível em: <https://www.psitto.com.br/blog/o-que-e-rede-de-apoio/>. Acesso em 10/02/2025.

³ As Vilas Olímpicas, são projetos socioesportivos que oferecem atividades esportivas, recreativas e de lazer gratuitas para todas as idades, com foco em inclusão social e cidadania, especialmente em áreas de baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). São geridas pela Secretaria Municipal de Esportes do Rio de Janeiro.

social e educativo, tinha uma prática da modalidade um pouco mais técnica. Ela que a princípio queria se tornar atleta acabou praticando na Vila Olímpica da Mangueira essa modalidade esportiva até os seus 18 anos, mas sendo da classe trabalhadora precisou parar a Ginástica Rítmica para trabalhar. Já tinha o interesse pela Educação Física e já se percebia como uma possível professora nessa área de atuação, então começou a fazer o pré-vestibular comunitário e os desafios de manter a rotina de treino, estudo e trabalho, foram impossíveis, teve que sair da Ginástica Rítmica, optando por trabalhar e estudar. E em 2011 se tornou bolsista pelo programa PROUNI⁴ tendo obtido bolsa de 50% na Universidade Castelo Branco, cursando Licenciatura em Educação Física.

Entre 2012 e 2015, além dos estágios obrigatórios nas escolas, a primeira autora desse texto fez estágio remunerado na Curves, uma academia voltada exclusivamente para mulheres em Ipanema. Depois retornou à sua casa: a Vila Olímpica da Mangueira, e lá atuou com a Ginástica Rítmica, Natação para adultos e bebês, Hidroginástica e atividades voltadas para pessoas com deficiência (PCD). No mesmo período também atuou no Jockey Clube, na Gávea, ministrando aulas de Natação e Hidroginástica.

Enquanto a Vila Olímpica da Mangueira é um projeto social associado a uma política pública que garante acesso às práticas educacionais e esportivas para uma população majoritariamente vulnerável, tanto a Curves quanto o Jockey são espaços privados, na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, no qual o público-alvo são pessoas de classe sociais mais altas. O contato com essas diferentes realidades despertou em Thaya provocações sobre as desigualdades e os atravessamentos trazidos pelos marcadores sociais: Gênero, Raça e Classe estavam presentes nos diferentes

⁴ O Programa Universidade para Todos (PROUNI) é uma iniciativa do Governo Federal do Brasil, criada em 2004, que oferece bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior para estudantes de baixa renda. O programa é voltado para alunos que tenham cursado o ensino médio completo em escolas públicas ou em escolas particulares como bolsistas integrais.

espaços onde ela atuava, evidenciando assim questões interseccionais. Segundo (Collins, 2022):

Gênero, raça, etnia, nacionalidade, sexualidade, capacidade e idade não são apenas categorias destinadas a tornar a interseccionalidade mais compreensível para a pesquisa acadêmica. Para ser mais precisa, esses termos também se referem a tradições de conhecimentos resistentes importantes de povos subordinados que se opõem às desigualdades e injustiças sociais que vivenciam. Esses projetos visam lidar com as profundas inquietações de pessoas subordinadas a expressões internas e globais de racismo, sexismo, capitalismo, colonialismo e sistemas afins de dominação política e exploração econômica. Seja qual for a forma de opressão a que estão submetidos - raça, classe, gênero, sexualidade, idade, capacidade, etnia e nacionalidade -, os grupos subordinados têm fortes motivos pessoais para resistir a ela (p. 23).

Somada a isso, a graduação em licenciatura proporcionou a Thaya conhecimentos um pouco mais ampliados sobre sociologia e educação, além das disciplinas mais relacionadas às práticas pedagógicas em si, e isso a tocou profundamente, ao ponto de revisitar as marcas que foram deixadas nela, enquanto aluna da rede pública, periférica, e participante de projeto social.

Em 2015, recém-formada em licenciatura no curso de Educação Física, iniciou a graduação de bacharelado, e obteve sua primeira contratação profissional na Fundação Gol de Letra (FGL)⁵, dentro do programa Jogo Aberto, inicialmente como Educadora de Ginástica Rítmica. A Fundação Gol de Letra desenvolve projetos

⁵ Criada em 10 de dezembro de 1998 a Fundação Gol de Letra é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, que foi fundada pelos ex-jogadores de futebol Raí e Leonardo. Estes tinham como metas contribuir com a educação de crianças e jovens de comunidades socialmente vulneráveis, para que tivessem mais oportunidades e perspectivas de vida. Com atuação na Vila Albertina, em São Paulo, e no Caju, no Rio de Janeiro, a Fundação atende crianças, adolescentes e jovens, aliando práticas educacionais e de assistência social ao desenvolvimento comunitário e de suas famílias. Disponível no site <https://www.goldeletra.org.br/institucional/>. Acesso em 10/02/225.

para jovens de comunidades socialmente vulneráveis, que visam promover a educação integral por meio do esporte, cultura e formação para o mundo do trabalho. Especificamente o programa Jogo Aberto no Rio de Janeiro atua com modalidades esportivas, que em suas oficinas são desenvolvidas com os princípios do esporte educacional: inclusão de todos, construção coletiva, respeito à diversidade, educação integral e autonomia. Na oficina de Ginástica Rítmica da FGL, trabalha-se com crianças de 6 até os 15 anos, onde meninos e meninas podem praticar a modalidade. É a partir do conceito amplo de cultura corporal e uma compreensão do território e do público atendido, que se busca promover o desenvolvimento psicomotor e os fundamentos da modalidade. Além disso, o trabalho nas aulas se dá por meio da ferramenta GR, os temas transversais da educação.⁶

Acreditamos que não foi por acaso que Thaya conheceu Denize, a segunda autora deste texto. Afinal nos fins dos anos 70, do século XX, Denize fez por dois anos GR, no Colégio Piedade, instituição pertencente a extinta Universidade Gama Filho. Essa modalidade esportiva está presente na história da segunda autora, como também outros esportes.

Por muito pouco Denize não se graduou em Licenciatura em Educação Física, pois no dia da prova de *habilidade específica*⁷ ela estava com o braço quebrado e não pode fazer os exercícios que eram exigidos, a levando a reprovar nessa prova e não sendo habilitada para fazer essa graduação. Naquele momento, havia a percepção de que x estudante de educação física precisava ser

⁶ Os temas transversais são conteúdos que perpassam diferentes áreas do conhecimento, abordando questões essenciais para a formação integral dos estudantes. Previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), incluem tópicos como ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural, sendo trabalhados de forma interdisciplinar para promover valores, atitudes e conhecimentos relevantes à cidadania.

⁷ Testes físicos realizados em uma bateria de exercícios voltados para verificar se o candidato ao curso de Educação Física possuía habilidades para ingressar no mesmo.

atleta, pois assim já tinha o conhecimento prático necessário para ensinar, e não precisava ser munido de conhecimentos teóricos e científicos que x possibilitasse ser professorx.

Nesse cenário, a confusão entre a imagem de um atleta e de um professor de Educação Física reforçava a dicotomia físico versus intelectual, uma vez que estabelecia a ideia de que o corpo físico seria um instrumento essencial para essa profissão. A própria exigência de testes de habilidade específica como primeira etapa da EEFD para a seleção dos alunos colaborava para promover essa percepção. Portanto, essa ideia de um curso não muito intelectualizado por parte da lógica universitária e, principalmente, de (ex-)atletas, ou, pelo menos, de alunos ligados aos esportes, foram representações presentes no período em questão e, certamente, impactavam na relação entre desejo em fazer um curso e perspectivas de acumulação de capitais. (Baptista & Baptista, 2019, s/p).⁸

Não podendo cursar a Faculdade de Educação Física, a segunda autora se formou em Bacharel e Licenciada em História. Depois disso fez algumas especializações, o mestrado em Educação na Universidade Feral Fluminense (2003), o doutorado em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2012). Em seguida realizou dois pós-doutorados também na área de Educação. No ano de 2015 se tornou por concurso público professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na Faculdade de Formação de Professores (FFP). Atualmente é professora Associada da UERJ na Faculdade de Educação (EDU).

No ano de 2017, Denize se credenciou no “Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdade Sociais” da UERJ/FFP e passou a orientar alunxs de mestrado e doutorado. Foi assim que conheceu Thaya no ano de 2023, na entrevista que realizou ao mestrado para ser sua orientanda. O interesse dela em estudar em sua pesquisa a Ginástica Rítmica

⁸ Disponível em https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2314-25612019000400105#aff1, Acesso em: 10/02/2025.

como ferramenta educacional, utilizando o conceito de interseccionalidade, muito interessou a segunda autora e passaram então a caminhar juntas como orientanda e orientadora.

Desenvolvimento

Em 2021 a primeira autora encerrou seu ciclo como professora na Vila Olímpica da Mangueira e iniciou uma nova trajetória de trabalho na Fundação Gol de Letra, se tornando educadora formadora do Programa de Jovens Monitores. A Monitoria é uma das estratégias adotadas pela FGL para qualificar seus atendimentos, onde jovens entre 15 a 18 anos participam de uma formação teórica comum, com temas transversais e relevantes, previsto pelo Estatuto da Juventude (Lei Nº 12.852, de 5 de Agosto de 2013), são eles: Cidadania, Participação Social, Política e Representação Juvenil; Educação; Mundo do Trabalho; Diversidade e à Igualdade; Saúde; Cultura; Comunicação e à Liberdade de Expressão; Desporto e ao Lazer; Território e à Mobilidade; Sustentabilidade e ao Meio Ambiente (Brasil, 2013).

Além disso, a FGL proporciona uma formação específica e prática das áreas onde os monitores atuam junto aos professores nos planejamentos e funcionamento das aulas. A meta educacional do programa é investir no potencial dos jovens como multiplicadores de atitudes e conhecimentos em suas comunidades. Trata-se da aplicação do conceito de educação de pares, uma estratégia paralela à oferta de práticas educacionais às crianças e adolescentes.

É importante salientar que as questões de gêneros e suas interseccionalidades apresentam especial interesse na FGL, pois a presença das mulheres em muitas atividades educacionais, físicas e no esporte no mundo é marcada pela segregação delas. Com o restabelecimento dos jogos olímpicos no final do século XIX, a participação feminina nas modalidades inicialmente não era permitida, já que os jogos eram vistos como uma expressão de virilidade e masculinidade (OLIVEIRA; CHEREM; TUBINO, 2008).

Com o passar do tempo, as mulheres passaram a ser aceitas em algumas modalidades educacionais, físicas e esportivas específicas, onde havia pouco contato físico e os movimentos executados imprimiam uma feminilidade.

Quando falamos de Ginástica Rítmica especificamente, devemos considerar que é uma modalidade esportiva que se originou da Ginástica Moderna, no século XX, na Europa, e que buscava inicialmente "a educação das mulheres para o desenvolvimento da graça, da harmonia de formas, da sensibilidade e da delicadeza" (PORPINO, 2004, p.122). Tanto o conceito da GR como a exigência na execução das práticas corporais e dos movimentos têm forte relação com uma certa estética feminina considerada como a ideal para as meninas. As exigências cobradas sobre os corpos das atletas estão num lugar de um corpo "magro e longo", sem falar da cultura do uso dos *collants* com bastante brilho, bordados acompanhados das maquiagens etc.

Estou na alta costura há um tempo e sempre trabalhei com vestido de noivas, um tema que envolve sonhos. Na ginástica rítmica é a mesma coisa. A realização dos *collants* é realmente um sonho para elas, e se reflete nas conquistas, (...). Os *collants* contribuem tanto para a autoestima delas, quanto para a desenvoltura, de certa forma. Se elas estão felizes e se sentindo bem com o que vestem, conseguem transparecer e manifestar todo o conhecimento de todos os processos das coreografias, (...). Na ginástica rítmica, tem esse algo a mais que é super valorizado. Não tem uma nota específica para o *collant*, mas tem todo esse contexto da parte artística, que é um dos julgamentos da nossa modalidade. A gente tem que cumprir algumas exigências e o *collant* também faz parte dessa nota (...). (CESARINI, 2024, s/p⁹).

⁹ Disponível em: <https://www.uol.com.br/esporte/olimpiadas/ultimas-noticias/08/01/fada-madrinha-da-ginastica-ritmica-faz-collants-dos-sonhos-virar-realidade.htm> Acesso em: 21/10/2024.

⁶O código de pontuação da ginástica rítmica é um sistema de avaliação criado pela Federação Internacional de Ginástica (FIG) e utilizado em todas as competições internacionais da modalidade, Ele contém todas as regras da modalidade, bem como os valores de cada exercício da ginástica, é nele onde os técnicos montam as

Originalmente, a prática da GR era permitida exclusivamente para mulheres, embora existissem homens praticando a modalidade em diversos países. A Ginástica Rítmica Masculina (GRM) tem suas origens na Ginástica Sueca, especificamente pela incorporação de movimentos corporais associados ao uso de aparelhos como arcos, maçãs, bastão, corda e bola. No Japão, a GRM alcançou grande popularidade, sendo regulamentada pela Confederação Japonesa de Ginástica em 1969. Ela possui duas escolas principais, sendo elas: a escola espanhola e a escola japonesa, cada uma delas com “estéticas” diferentes.

Na escola japonesa, a Ginástica Rítmica tem como base as artes marciais, valorizando movimentos mais estereotipadamente “masculinos”, com características como força, agilidade e resistência. Já a escola espanhola é mais parecida com o que conhecemos da essência da modalidade no Brasil, inclusive com a utilização dos 5 aparelhos. Essa diferença é uma discussão bastante polêmica no mundo da ginástica, porque envolve não só os estereótipos dos gêneros socialmente aceitos para homens e mulheres, mas também sobre a própria identidade da modalidade, gerando automaticamente uma disputa entre as linhas (KIKUTI, 2022).

A nova revisão do Códigos de Pontuação de Ginástica Rítmica de 2022/2024 possui uma observação sobre a inclusão de todos os gêneros. Apesar disso, a GR ainda é marcada como uma modalidade majoritariamente feminina, e a participação masculina continua excluída das grandes competições (como os jogos olímpicos e mundiais).

Considerando a história da Ginástica Rítmica e todos os aspectos estéticos presentes na modalidade, podemos ver que ela reforça muitos estereótipos de gêneros, que excluem qualquer corpo que fuja do padrão exigido – orientado pelas origens europeias da modalidade. Mais do que isso, a prática da Ginástica

séries e árbitros pontuam ou penalizam cada exercício realizado pela atleta, é atualizado a cada ciclo olímpico. Disponível em: <https://www.gymnastics.sport/site/rules/#5>

Rítmica ainda não é popular: apesar de atualmente ser possível a prática em muitos lugares – alguns são até espaços públicos –, é uma modalidade cara, considerando os gastos com materiais como os aparelhos (arco, maçãs, bola, corda e fita), uniformes, collants de apresentação, taxas de competições, festivais e federações.

Na Fundação Gol de Letra, existe entre as modalidades do programa Jogo Aberto, a Ginástica Rítmica, que assim como as demais modalidades esportivas da FGL, trabalham com os princípios do esporte educacional: inclusão de todos, construção coletiva, respeito à diversidade, educação integral e autonomia (TUBINO, 2010). A ferramenta da interseccionalidade permite considerar diversas determinantes sociais, culturais e econômicas para compreender melhor o perfil das meninas que praticam a GR e como pensá-las diante das requisições estéticas presentes na ginástica rítmica.

De acordo com Collins (2021, p.28), a interseccionalidade pode ser compreendida como “ferramenta analítica que considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária” e busca aprender como essas categorias se interligam e desencadeiam aspectos distintos para compreensão de um problema social. É a partir deste princípio que analisaremos o perfil socioeconômico das alunas inscritas na ginástica rítmica na Fundação Gol de Letra, localizada no complexo do Caju. Dessa forma, não podemos ignorar a importância do território para esta análise.

O Caju, localizado na zona portuária da cidade do Rio de Janeiro, ocupava no ano de 2000 a 111ª posição no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) (IPP, 2003) dentre todos os bairros da cidade do Rio de Janeiro. Segundo dados do programa Jogo Aberto em que a ginástica rítmica está inserida, que são coletados pelo serviço social da FGL no ato de inscrição de matrícula em 2023: 61% dxs atendidxs são do gênero masculino, enquanto 39% são do gênero feminino. Mais de 85% das famílias atendidas vivem com menos de 0,5 salário-mínimo por pessoa e cerca de 38% vivem sem nenhuma fonte de renda. A maioria das

pessoas atendidas pelo programa se declaram negros: pardos (52%) e pretos (16%); brancos são 28%, enquanto uma pequena parcela se declarou indígena (1%), além de 3% que optaram por não fazer a declaração racial. Os dados também mostram que 78% dos alunos são estudantes de escolas públicas do bairro, 4.2% estudantes de uma escola privada do bairro, 13.9% outras escolas fora do bairro (podendo ser inclusive pública ou privada), enquanto 3.6% não informaram.

Fazendo uma leitura inicial do público atendido pelo programa, podemos chegar a um possível recorte do perfil socioeconômico das alunas praticantes da Ginástica Rítmica. Subentende-se que são majoritariamente pretas ou pardas, de famílias pobres e estudantes de escolas públicas, moradoras do Caju. Esse perfil se adequa ao que é considerado como o “ideal” de ginasta? Se a modalidade requer altos custos com materiais, vestimentas e adereços e se o que se espera de uma ginasta de GR é equivalente a uma estética socialmente referenciada nos países europeus, a resposta para esta pergunta seria não. Contudo, o trabalho realizado pela instituição busca contribuir para a popularização da modalidade – seguindo a Ginástica Rítmica “Popular”, proposta educacional idealizada pela professora Roberta Gaio (GAIO, 2007).

A partir do acúmulo de todas essas referências, a GR na Fundação Gol de Letra busca a diversificação dos requisitos estéticos da modalidade, e principalmente inserir na prática esportiva valores como equidade, diversidade e respeito às diferenças. É um trabalho executado por uma equipe multidisciplinar que busca promover a permanência dessas crianças e adolescentes que são atravessados por diversas questões, para que possam ter acesso a direitos que vem sendo sistematicamente negados em seus cotidianos.

Quando discorremos sobre as questões da igualdade e da diferença, estamos pensando sobre um contexto onde não existe neutralidade. Por isso, a ideia de uma política baseada no universalismo útil se

torna importante, pois asseguraríamos os direitos universais da não discriminação de todos os seres humanos, articulando-os com o respeito às várias diferenças e singularidades que estão enredadas nas identidades constitutivas daqueles que são considerados como pertencentes aos grupos sociais subalternos. (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2016, p. 1270).

Os relatos que narramos a seguir, trazem vivências profissionais que demonstram a relevância da pesquisa da primeira autora, que está sendo tecida no mestrado em educação, sob a orientação da segunda autora deste texto.

Em 2017, levamos as alunas para se apresentarem em um festival de ginástica rítmica, num clube de classe média no bairro da Tijuca, na zona norte do município do Rio de Janeiro. Na ocasião, um grupo se apresentou trazendo a coreografia com a temática “Favela”. As ginastas desse clube iniciaram a apresentação ao som de funk e finalizaram com a música “Tropa de elite”. As roupas eram pretas e ao final da apresentação as ginastas pintavam os rostos com tinta preta de “guerra” em menção ao filme. Dentro de nossa equipe o constrangimento era visível, uma vez que a apresentação relacionava os espaços de favela apenas ao conflito entre o grupo civil armado e a polícia – especialmente para nossas alunas, oriundas do Complexo do Caju. Ou seja, devemos compreender que o “não lugar” dessas alunas dentro da modalidade deve ser superado, contribuindo com a defesa do esporte educativo, popular e diverso.

Durante o Campeonato Brasileiro de Ginástica Rítmica de 2019, na Arena Carioca, no bairro da Barra da Tijuca, na cidade do Rio de Janeiro, levamos nossas alunas para assistir o evento. A ideia era que elas conhecessem pessoalmente uma competição oficial de GR, já que as experiências que possuem são de festivais de ginástica não oficiais com caráter demonstrativo. A proposta era apresentar um pouco mais da modalidade para alunas. Ao chegarem na arquibancada da arena foram recepcionadas com muitos olhares das ginastas que estavam competindo no evento. Como esperado,

as alunas vinham até nós educadoras da modalidade perguntar sobre a competição, mas em seguida, começaram a surgir perguntas como: “Professora, quem aí é do Rio de Janeiro?”, ou ainda: “Por que todas são muito branqueadas?”. Perguntaram ainda sobre os valores das vestimentas das competidoras, que eram caras e com muitos detalhes. Algumas ainda reclamaram dos olhares debochados recebidos. Após o passeio, fizemos uma roda de conversa em espaço de aula, para ter um feedback das educandas. Nesse momento, as alunas enfatizaram que não gostaram muito da experiência e informaram seus desconfortos.

Essas vivências ilustram o contraste entre o ideal de um esporte inclusivo e a exclusão simbólica vivenciada pelas alunas oriundas de territórios periféricos, evidenciando a necessidade de repensar práticas pedagógicas e culturais na ginástica rítmica.

Conclusão

A partir de tudo o que foi apresentado nesse texto, acreditamos que a GR é uma ferramenta educacional para além das suas valências enquanto desporto. A observação da experiência da Fundação Gol de Letra pode indicar caminhos para uma relação mais potente do esporte com a educação, especialmente em espaços socialmente vulneráveis.

Vale ressaltar que a maioria das alunas que perpassa pelo projeto social não se tornam atletas profissionais de ginástica rítmica; inclusive, a grande maioria não mantém sequer envolvimento com a modalidade após a sua passagem pela instituição. Nesses casos, a contribuição do esporte para a vida dessas alunas vai muito além da sua prática em si, mas sim da qualidade da formação humana que essa experiência oferece.

Referências

BAPTISTA, Guilherme Gonçalves; BAPTISTA, Juliana Gonçalves. **As representações sobre o professor de Educação Física nos anos 1970 no Brasil: do desejo à insegurança profissional.** Educação Física e Ciência. vol.21 no.4, 2019.

BRASIL. **Lei Nº 12.852, de 5 de Agosto de 2013**, que instituiu o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília: Presidência da República, Casa Civil e Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2013.

COLLINS, Patrícia Hill. **Bem mais que ideias: a interseccionalidade como teoria social crítica.** São Paulo: Boitempo, 2022.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade.** Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

GAIO, Roberta; **Ginástica rítmica popular: uma proposta.** Jundiaí, SP: Fontoura, 2007.

INSTITUTO PEREIRA PASSOS. **O Índice do Desenvolvimento Humano (IDH) na Cidade do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: IPP, 2003.

KIKUTI, T. L. A. **Homens na Ginástica Rítmica: Percorrendo ideais, ideais e possibilidades.** 2022. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2022.

OLIVEIRA, G.; CHEREM, E. H. L.; TUBINO, M. J. G. A inserção histórica da mulher no esporte. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 16, n. 2, p. 117–125, 2008.

PORPINE, K. de O. Treinamento da Ginástica Rítmica: Reflexões estéticas. **Revista Brasileira de Ciência e Esporte**. Campinas, v. 26, n. 1, p. 121–133, 2004.

SEPULVEDA, D; SEPULVEDA, J. A. **As práticas e as políticas curriculares de inclusão e o direito à diferença**. E- Curriculum, v. 14, n. 04, 2016.

SEPULVEDA, Denize; CÔRREA, Renan. Um breve histórico do GESDI - Grupo de estudos e pesquisa Gêneros, sexualidades e diferenças nos vários *espaçostempos* da história e dos cotidianos. **Revista Formação em Movimento**, vol. 5, n. 11, 2023.

TUBINO, M. J. G. **Estudos brasileiros sobre o esporte: ênfase no esporte-educação**. Maringá: EDUEM, 2010.

SOBRE AUTORAS E AUTORES

Ana Patrícia da Silva – Pós-doutorado em Ciências Médicas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) lotada no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-Uerj). Coordenadora do Projeto de pesquisa e Iniciação à Docência “Inclusão em Educação Física Escolar: Desafios e Potencialidades da Prática Pedagógica”, Coordenadora do Projeto de extensão “Práticas Pedagógicas em Educação Física escolar: Outras possibilidades” e Coordenadora do Prodocência - Projeto: “O Corpo como Prática Pedagógica: Um diálogo entre Rio de Janeiro (Brasil) e Augsburg (Alemanha)”; e Coordenadora do PROEJAICAP-UERJ Projeto: “Corpo Consciente, Inclusão em Educação e Práticas Pedagógicas: Aproximações e Distanciamentos na Educação de Jovens, Adultos e Idosos”. Pesquisadora do GESDI Grupo de Estudo e Pesquisa "Gêneros, sexualidades e Diferenças nos Vários Espaços Tempos da História e dos Cotidianos" (FFP/UERJ).

Ana Paula da Silva Santos – Licenciada em Educação Física (UFRJ) e Licenciada em Pedagogia (UNESA). Mestre em Educação (UFRJ). Doutora em Educação (PUC/RIO). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UNESA inserida na linha de Políticas, Gestão e Formação de Educadores, professora dos cursos de graduação em Pedagogia e Educação Física da UNESA, professora substituta na Faculdade de Educação/UFRJ e Pesquisadora formadora no Departamento de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire (DPFPF) na Secretaria Municipal de Educação do município de Duque de Caxias/RJ. Como pesquisadora atua no campo do Multiculturalismo, Educação Intercultural,

Decolonialidade, Gênero e Educação Física Escolar. É integrante do Grupo de Pesquisas sobre o Cotidiano, Educação e Cultura(s) (GECEC - PUC-Rio).

Cintia de Assis Ricardo da Silva – Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação (stricto sensu) da UERJ/FFP Processos Formativos e Desigualdades Sociais. Docente de Educação Física do Colégio Pedro II, Campus Realengo I. É membro do Grupo de Pesquisa Educação Física Escolar; Experiências Lúdicas e Artísticas; Corporeidades (ELAC – afiliado ao IEF/UFF e ao PPGedu-PFDS/UERJ); do Grupo de Pesquisas em Ensino, Aprendizagem, Interdisciplinaridade e Inovação na Educação - GEPEAIINEDU/CPII vinculado à Pró-reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura; e do Grupo de Pesquisa GingAya (Relações Étnico-raciais) do Departamento de Educação Física do CPII. Coordena o projeto de ensino Ateliê: (a)colhendo ideias, memórias, saberes e invenções brincantes na perspectiva dos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros, no CPII (Campus Realengo I). Pesquisa democracia, corporeidades, samba, carnaval, memória, aquilombar, Educação Antirracista e cotidiano escolar.

Dandara Queiroga de Oliveira Sousa – Licenciada e mestra em Educação Física e doutoranda em Educação pelo PPGED pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora do curso de Educação Física da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Campus Avançado de Pau dos Ferros - CAPF, no município de Pau dos Ferros / RN. Membro dos Grupos de Pesquisas, Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC), do Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos em Educação Física Esporte e Mídia (LEFEM) e do Grupo de Pesquisa Educação Física, Sociedade e Saúde (GPEFSS) e da Rede MADDIS - Materiais Didáticos Digitais Interativos em Educação Física.

Denize Sepulveda – Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Proped) da Faculdade de Educação da Universidade

do Estado do Rio de Janeiro e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGedu) da UERJ/FFP. Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro na Faculdade de Educação. Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2020). Pós-doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ/PROPED (2016). Procientista (UERJ). Jovem Cientista do Nosso Estado (FAPERJ). Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ (2012). Possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2003). Sub-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Os Impactos do Conservadorismo na Educação Brasileira da UFF. Líder do Grupo de Pesquisa Gêneros, Sexualidades e Diferenças nos Vários Espaços Tempos da História e dos Cotidianos (GESDI) da UERJ/FFP. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Gêneros, Sexualidades, História das Mulheres e Laicidade.

Joice Souza da Silva – Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora da rede municipal do Rio de Janeiro e do Colégio Pedro II.

Julia Lima de Brito – Licencianda em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e bolsista do Programa Institucional de Fomento Único de Ações de Extensão (PROFAEX).

Leandro Teofilo de Brito – Licenciado em Educação Física (UFRJ) e Licenciado em Pedagogia (UERJ). Mestre em Educação (UFRJ). Doutor em Educação (UERJ). Pós-doutorado em Educação (UERJ). Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE). Coordenador do Grupo de Estudos sobre Masculinidades e Educação (GEMasc). Linhas de pesquisa: Inclusão, Ética & Interculturalidade.

Marcelo da Cunha Matos – Doutorando em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), mestre em

Educação e graduado em Educação Física, ambos pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Docente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-Uerj) e coordenador do projeto de extensão Conhecimento InterCAps sobre Educação Física (Cicapef). Coordenador Pedagógico da Rede Privada de Ensino.

Márcia Miranda – Possui graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade de Brasília (UNB) e mestrado em Educação Física pela Universidade Gama Filho (2004). Atualmente professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) lotada no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-Uerj). Pesquisadora do Projeto Prodocência “O Corpo como Prática Pedagógica: um diálogo entre Rio de Janeiro (Brasil) e Augsburg (Alemanha) - (CAp-Uerj). Pesquisadora do Projeto de Extensão Práticas Pedagógicas em Educação Física Escolar: Outras Possibilidades (CAp-Uerj). Pesquisadora Projeto de pesquisa e Iniciação à Docência (ID) Inclusão em Educação Física Escolar: Desafios e Potencialidades da Prática Pedagógica (CAp-Uerj). Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa GESDI - Gêneros, Sexualidades e Diferenças nos Vários Espaços Tempos da História e dos Cotidianos (FFP/UERJ).

Maria Aparecida Dias – Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte / UFRN. Professora Associada da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Secretária de Inclusão e Acessibilidade/UFRN. Grupo de pesquisa - Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC). Laboratório - Laboratório de Ludicidade (LABLUD). Linhas de pesquisa - Corpo, Cultura de Movimento e Inclusão.

Maria Luiza Mendes Santos – Pós-graduada - Especialização em Educação Física Escolar na Perspectiva Inclusiva (PGEFEPI/ UFRJ). Mestranda em Educação Física (EEFD/UFRJ). Licenciada em

Educação Física (EEFD/UFRJ). Bacharela em Educação Física (EEFD/UFRJ). Integrante do LEPIDEFE - Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferenças na Educação Física Escolar (EEFD-UFRJ). Professora de Educação Física do Município de Mangaratiba (RJ).

Michele Pereira de Souza da Fonseca – Doutora e Mestra em Educação (PPGE/UFRJ), Licenciada em Educação Física (EEFD/UFRJ). Professora associada 2 da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD/UFRJ). Fundadora e Coordenadora do LEPIDEFE - Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferenças na Educação Física Escolar (EEFD/UFRJ). Coordenadora da Pós-Graduação (especialização) gratuita em Educação Física Escolar na Perspectiva Inclusiva (PGEFEPI/UFRJ). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF/UFRJ). Membro do Comitê Científico GTT Inclusão e Diferenças do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - CBCE.

Monique Corte – Pós-graduada - Especialização em Educação Física Escolar na Perspectiva Inclusiva (PGEFEPI/ UFRJ). Mestranda em Educação Física (EEFD/UFRJ). Licenciada em Educação Física (EEFD/UFRJ). Bacharela em Educação Física (Unisum). Integrante do LEPIDEFE - Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferenças na Educação Física Escolar (EEFD/UFRJ). Professora de Educação Física do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) e do Município do Rio de Janeiro (SME/RJ).

Rosa Malena de Araújo Carvalho – Graduada em Educação Física UFRJ, Mestre em Educação pela UFF, Doutora em Educação pela UERJ, com pós-doutorado pela Universidade de Barcelona (UB), é Professora Associada no Instituto de Educação Física da UFF e Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos formativos e desigualdades sociais da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, integrando a Linha Políticas,

Direitos e Desigualdades. Faz parte do Gt 18 (Educação de Pessoas Jovens e Adultas) e do GE Corpo e Educação da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação); o GTt Escola do CBCE (Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte) e; a Red Latinoamericana de Investigadore/as de y desde los Cuerpos en las Culturas. Coordena o Grupo de Pesquisa ELAC (Educação física escolar; experiências Lúdicas e Artísticas; Corporeidades), priorizando os seguintes temas de projetos e pesquisas: corporeidades; experiências; educação e políticas de formação em prol dos processos democráticos; educação física escolar; educação de jovens e adultos.

Samara Oliveira Silva – Mestre em Educação Física (PPGEF/UFRJ). Pós-graduada - Especialização saberes e práticas na educação básica (CESPEB/UFRJ) ênfase em Educação Física Escolar. Licenciada em Educação Física (EEFD/UFRJ). Integrante do LEPIDEFE - Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferenças na Educação Física Escolar (EEFD/UFRJ). Professora de Educação Física do Colégio de Aplicação (Cap-UFRJ)

Thaya Pereira – Bacharelado e Licenciatura em Educação Física pela Universidade Castelo Branco (UCB) e Pós-Graduada em Gestão de Programas e Projetos Sociais pela Universidade Candido Mendes (UCM). Atualmente, é mestranda em "Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais" (PPGedu), na Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atua como educadora na Fundação Gol de Letra.

ÍNDICE REMISSIVO

Acessibilidade – 41; 45; 46; 52; 53; 54; 92; 93; 96; 99; 101; 122

Alunxs - 108

Aprendizado – 34; 43; 48; 50; 62

Beach Tennis – 41; 42; 43; 44; 45; 46; 47; 48; 49; 50; 51

Classe Social – 24; 32; 37; 38; 51; 71; 81; 82; 105

Conhecimento escolar - 24

Contemporaneidade – 44; 59

Corporeidade – 55; 56; 57; 60; 66; 67; 120; 124

Cotidiano escolar – 24; 38; 56; 57; 58; 63; 65; 120

Cultura esportiva – 45; 46

Desigualdades Sociais – 58; 61; 62; 67; 120; 123; 124

Diferenças – 13; 14; 15; 18; 20; 21; 22; 23; 24; 25; 26; 27; 32; 35; 36; 37;
42; 46; 66; 71; 72; 74; 76; 77; 81; 83; 113; 114; 117; 119; 121; 123

Discriminação – 20; 39; 41; 43; 53; 71; 114

Educação Básica – 32; 55; 58; 63; 124

Educação de Jovens e Adultos – 18; 58; 59; 69; 124

Encontros (trans)formativos – 89; 90

Ensino Superior – 50; 55; 63; 99; 105

Equidade – 32; 41; 42; 43; 52; 54; 113

Estratégias Pedagógicas Inclusivas – 35; 89; 91; 93; 98; 101

Feminilidade – 31; 110

Formação Continuada – 89; 91; 97; 98; 101; 119

Formação Inicial – 25; 27; 41; 44; 47; 55; 89

Fundação Gol de Letra – 103; 106; 109; 112; 113; 115; 124

Ginástica Rítmica – 34; 103; 104; 105; 106; 107; 108; 110; 111; 112; 114;
115; 116; 117

Interculturalidade – 13; 14; 15; 17; 19; 20; 21; 23; 25; 27; 28; 84; 101

Justiça Social - 52

Letramento racial – 64; 67

Masculinidades – 31; 109; 121

Modalidade esportiva – 41; 47; 50; 105; 107; 110

Par Tutor – 97; 98

Pessoa com Deficiência – 88; 101

Pluralidade – 58; 107

Prática Pedagógica – 42; 47; 58; 59; 60; 119; 122

Práticas Corporais de Aventura – 88; 89; 99; 100; 101

Práticas emergentes - 50

Práticas pedagógicas – 14; 15; 22; 23; 24; 25; 26; 38; 41; 42; 47; 71; 91;
106; 115; 119; 122

Práxis – 55; 58; 62; 64; 71; 79; 87; 88; 99

Projeto Político - 19

Raça – 21; 23; 24; 32; 33; 35; 38; 45; 49; 51; 53; 54; 58; 99; 105; 106; 110;
112

Redes de Apoio – 97; 104

Saberes afrodiaspóricos - 58

Sensibilização – 93; 95; 97; 98

Sexualidade – 24; 31; 32; 33; 39; 40; 51; 106; 117; 119; 121; 122



Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

O livro utiliza a lente da interseccionalidade para analisar como as experiências corporais na escola são atravessadas e moldadas pelos marcadores de diferença, como raça, gênero, deficiência e classe social. A obra demonstra como as desigualdades sociais se manifestam nas práticas corporais e propõe ações para uma Educação Física Escolar mais inclusiva.

