

Processos de aprendizagem e desenvolvimento humano de meninas em situação de vulnerabilidade social nas aulas de Educação Física

Learning Processes and Human Development of Socially Vulnerable Girls in Physical Education Classes

*Victor José Machado de Oliveira*¹

*João Luiz da Costa Barros*²

RESUMO

Trata-se de um experimento didático formativo que objetivou analisar, a partir das aulas de Educação Física (EF), os processos de aprendizagem e desenvolvimento de meninas em situação de vulnerabilidade social ou que tiveram seus direitos violados. Uma unidade didática com nove aulas foi desenvolvida com o conteúdo esportes de campo e taco. As meninas foram colocadas em atividade de estudo para desenvolver o pensamento teórico, que foi evidenciado na passagem de um movimento imediato para um movimento mediado por conceitos. A EF ganhou um enfoque de estudo, cuja importância está em humanizar a partir da inserção das alunas na cultura corporal. Contudo, os processos de vulnerabilidade social colocaram desafios e entraves que merecem ser observados. Mesmo assim, a educação é o caminho para enfrentar e mitigar os seus efeitos. Conclui-se que isso nos coloca no caminho de uma EF para o desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Educação Física. Ensino desenvolvimental. Vulnerabilidade social.

ABSTRACT

This formative didactic experiment analyzes how Physical Education (PE) classes influence the learning and development of girls experiencing social vulnerability or rights violations. A didactic unit on field and bat sports was implemented over nine classes. The girls engaged in study to develop theoretical thinking and progressed from immediate movement to movement mediated by concepts. In this context, PE becomes an object of study that introduces students to body culture and contributes to their humanization. However, social vulnerability posed challenges and obstacles that require careful consideration. Even so, education remains a key pathway to confront and mitigate these effects. The findings underscore the potential of PE to promote human development.

Keywords: Physical Education. Developmental teaching. Social vulnerability.

¹ Doutor em Educação Física. Estágio de pós-doutoramento no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Professor da Faculdade de Educação Física e do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional da Universidade Federal de Goiás, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7389-9457>. E-mail: victormachado@ufg.br.

² Doutor em Educação. Professor da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia, do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5459-8691>. E-mail: jlbarros@ufam.edu.br.

1 Introdução

A humanidade constitui-se historicamente por complexos processos de desenvolvimento. Por isso, Leontiev (1978) diz que não nascemos humanos, mas vamos nos humanizando no processo de apropriação da cultura. O ser humano, apesar do seu potencial para o desenvolvimento, necessita do Outro para se humanizar. O desenvolvimento só ocorre em colaboração, na zona de desenvolvimento iminente, necessitando de alguém mais experiente que auxilie a mediar o mundo (Vigotski, 2021).

Nos últimos séculos, as sociedades ocidentais criaram modos de organização da vida pautados na lógica capitalista (Freitas; Libâneo, 2018). Isso desencadeou processos de alienação evidenciados no crescimento das populações vulneráveis que acabam não tendo acesso a direitos básicos (terra, moradia, saúde, educação, trabalho etc.) para uma vida minimamente digna. São vidas precarizadas e ameaçadas, corpos oprimidos e desumanizados; pessoas que têm suas humanidades roubadas violentamente (Arroyo, 2019).

E mais, se para o desenvolvimento humano ocorrer o sujeito precisa ter acesso e internalizar a cultura (Vigotski, 2021), podemos considerar que pessoas que são privadas dela correm o risco de desumanizar-se. A lógica da propriedade privada e a divisão da sociedade em classes (capitalista x trabalhadora) só contribui para o aumento das desigualdades e das vulnerabilidades. Assim, a classe trabalhadora vai sendo alienada do processo de produção da vida, restando aí, como sugere Kirk (2023), a sensação de raiva, anomia, alienação e ansiedade. Esses sentimentos têm desencadeado sérios problemas de saúde mental em crianças e jovens brasileiras, cuja vida é marcada pela falta de estrutura familiar e de consistência social que deveria ser assegurada pelo Estado aos seus cidadãos. Sobretudo, isso se evidencia nas escolas causando um distanciamento dos direitos de aprendizagem por um mundo mais igualitário, justo e solidário.

A vulnerabilidade social é conceituada como a limitação de pessoas e coletividades de acessar bens materiais, simbólicos e culturais, o que resulta em fragilidades e desvantagens para a mobilidade social (Abramovay *et al.*, 2002). Um dos grupos que mais sofre com os processos de vulnerabilidade social é o das

crianças; e as crianças meninas sofrem ainda mais diante de uma sociedade machista e patriarcal, pois são vidas femininas ameaçadas pelo poder socioeconômico dominado por homens (Arroyo, 2019). Temos observado, em nosso cotidiano, muitas dessas meninas advindas de famílias precarizadas e que acabam vivenciando experiências adversas que afetam o seu desenvolvimento físico, cognitivo, emocional, social e cultural.

Sem dúvida, contra a vulnerabilidade e a desumanização, temos o conceito de desenvolvimento humano. A nosso ver, no Brasil, há respaldo legal a respeito dos direitos de crianças e adolescentes que devem ser protegidas pelo Estado, sociedade e família, sendo respeitadas e tendo acesso à vida digna com saúde, alimentação, cultura e lazer (Brasil, 2016). Contudo, as vicissitudes cotidianas que envolvem as teias de desestruturação social agem como barreiras contra o desenvolvimento humano. Logo, instituições comprometidas com o desenvolvimento de crianças e adolescentes são necessárias para mudar essas realidades.

A escola tem um papel fundamental na vida de crianças e adolescentes, principalmente, as que sofrem com os processos de vulnerabilidade social, inclusive, como espaço de denúncia contra abusos e violações cometidos contra esse grupo (Arroyo, 2019). Além da escola formal, também existem as instituições de caráter assistencial que trabalham para contribuir e garantir o acesso de crianças e adolescentes aos seus direitos. Nesse sentido, temos a Casa Mãe Margarida (CMM). Instituição não governamental e sem fins lucrativos localizada em Manaus/AM, ela vem, desde 1986, acolhendo e atendendo meninas dos 5 aos 17 anos e 11 meses de idade que estão em vulnerabilidade social ou que tiveram seus direitos violados (Barroso; Barroso, 2022).

Foi nesse espaço que, com a presença da Educação Física (EF), temos nos aproximado da CMM a partir de diversas ações pedagógicas que estreitam os laços da instituição com a universidade (por exemplo: estágios, projetos de extensão, iniciação científica e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID). De modo geral, considerando a experiência acumulada ao longo desse tempo, percebemos que tanto a CMM quanto as

aulas de EF contribuem para o desenvolvimento humano das meninas (Silva; Oliveira; Barros, 2025). É importante, sobre o assunto, destacar que, em outro contexto, numa escola que recebeu crianças refugiadas, foi observado que as aulas de EF foram inclusivas e acolhedoras para aqueles que se encontravam em vulnerabilidade social e contribuíram para o seu desenvolvimento pessoal (Cseplö *et al.*, 2021).

Há que se entender que, se distanciando do imaginário de mera atividade sem intencionalidade pedagógica, a EF contribui significativamente para o desenvolvimento das meninas que são atendidas na CMM. Isso é potencializado quando ela é reconhecida como componente curricular cujos saberes estruturam uma cultura corporal capaz de humanizar (Soares *et al.*, 2016). Nesse sentido, nos colocamos em colaboração com a professora de EF da instituição para realizar um experimento didático formativo (Freitas; Libâneo, 2022) com vista a responder à seguinte questão problema: como as meninas que se encontram em situação de vulnerabilidade social ou que tiveram seus direitos violados aprendem e se desenvolvem a partir das aulas de EF? Seguindo a problemática, nosso objetivo é analisar, a partir das aulas de EF, os processos de aprendizado e desenvolvimento de meninas que se encontram em situação de vulnerabilidade social ou que tiveram seus direitos humanos violados.

2 O experimento didático formativo

A pesquisa se assenta na didática desenvolvimental e se configura como um experimento didático formativo (Freitas; Libâneo, 2022). Convergindo com Davídov (1988), nossa intencionalidade investigativa perpassa um compromisso com a transformação pessoal e social das meninas da CMM. Assim, essa pesquisa tem uma natureza qualitativa, visto que se debruça sobre os limiares das subjetividades na construção colaborativa do conhecimento para o desenvolvimento humano.

O ensino desenvolvimental postula que o desenvolvimento psíquico da criança se dá na apropriação de conhecimentos e habilidades construídas historicamente pela humanidade. As pessoas se engajam nesse processo a partir

de sua atividade para que a cultura produzida seja incorporada como característica individual. Logo, o conteúdo principal do ensino é a assimilação dos métodos generalizados de ação com os objetos mediados por conceitos científicos, assim, produzindo saltos qualitativos no desenvolvimento psíquico (Davióv, 1988; Davióv; Márkova, 1987).

Assim, nossa pesquisa busca “apreender de forma mais explícita as relações entre os processos socioculturais, as mudanças nas funções psíquicas superiores e sua relação com contextos concretos da vida e de ensino-aprendizagem” (Freitas; Libâneo, 2022, p. 16). A ideia de que as pessoas devem se apropriar dos conhecimentos e habilidades sociais historicamente construídas, nos leva à reflexão sobre os processos de exclusão daqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social ou que tiveram seus direitos violados; em nosso caso, as meninas acolhidas e atendidas pela CMM.

No caso brasileiro, Freitas e Libâneo (2018) sugerem que o ensino desenvolvimental se configure como didática contra hegemônica, cabendo à escola ser um espaço de democratização da sociedade e de inclusão social. Ou seja, que ela oportunize a apropriação dos conhecimentos construídos historicamente como uma condição para o desenvolvimento dos estudantes. Segundo os autores: “[...] o desenvolvimento mental, afetivo e moral dos alunos depende da apropriação da experiência histórico-cultural em situações sociais de aprendizagem criadas e mediadas por um processo adequado de ensino” (Freitas; Libâneo, 2018, p. 382).

Para compreender esse movimento, uma reflexão é fundamental: o ensino desenvolvimental necessita ser apropriado no campo da EF, pois muitas vezes os professores desconhecem os fins educacionais, desvinculando-se dos problemas sociais e históricos e da importância do ensino. Mas, nessa perspectiva, são apresentadas limitações e fragilidades que colocam a necessidade de mais estudos. Parece-nos cabível dizer que, uma das críticas mais contundentes aponta que estudos da EF não alcançaram a forma original russa de um experimento formativo (Real; Santos, 2021).

Compreendendo essa crítica, nos pautamos nas orientações de Freitas e Libâneo (2018; 2022) de que, no contexto brasileiro, são necessárias adequações

para o desenvolvimento de investigações. Logo, o foco se dá na dimensão didática da pesquisa compromissada com a transformação social dos alunos; por isso, denominada de experimento didático formativo (Freitas; Libâneo, 2018; 2022). Assim, consideramos que essa pesquisa pode contribuir para ampliar as evidências acerca dessa abordagem no campo da EF.

Programaticamente, a pesquisa ocorreu na CMM, que possui um convênio com a Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED) para a oferta do ensino regular da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O experimento didático formativo foi desenvolvido entre março e maio de 2025 com uma turma de 5º ano, escolhida após diálogo com a professora de EF. A investigação ocorreu em conformidade com as perspectivas de ética com seres humanos, tendo sido aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas (CAAE: 83373224.8.0000.5020; parecer nº: 7.130.874). A professora de EF, os responsáveis legais e as meninas foram devidamente esclarecidas/os sobre a pesquisa e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

O experimento didático seguiu as recomendações de Freitas e Libâneo (2022) e Libâneo (2023) a partir de um microciclo materializado numa unidade de ensino em colaboração com a professora de EF, que respeitou a rotina escolar e o trabalho da docente. Visamos a mudança qualitativa do aprendizado das meninas e os indícios da formação de conceitos vinculados ao conteúdo esportes de campo e taco, previsto no planejamento oficial da SEMED em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Também, observamos como as práticas socioculturais, institucionais e as condições concretas de vida das meninas influenciaram seus conhecimentos, tipos de pensamento e seus motivos para a aprendizagem nas aulas.

O planejamento foi organizado em duas etapas. Primeiro, com o planejamento da atividade de estudo com a análise e a organização do conteúdo (material suplementar 1). Segundo, com a organização de um plano de ensino de nove aulas com foco na “atividade de estudo” (material suplementar 2). Em colaboração com a professora, o pesquisador também assumiu o processo de ensino durante as aulas.

Os dados foram produzidos e registrados em diário de campo a partir das observações feitas nas aulas. Buscou-se narrar com a maior precisão os episódios ocorridos com as ações, as expressões e as falas dos envolvidos. Também, nos valem das tarefas escritas produzidas pelas meninas durante as aulas.

As análises seguiram as orientações de Freitas e Libâneo (2022). As categorias foram elencadas a partir da ação docente na organização do planejamento e orientação do processo ensino-aprendizagem; dos indícios das mudanças qualitativas na aprendizagem em confronto com os objetivos planejados; e das condições estruturais de vida e institucionais e suas influências no processo ensino-aprendizagem.

3 Processos de aprendizagem e desenvolvimento

A seguir, elencamos as três categorias que se sustentam a partir do experimento didático formativo realizado. Iniciando pela intencionalidade docente no planejamento e na colaboração no processo de instrução das aulas, passamos a confrontá-la com os indícios de mudanças qualitativas na aprendizagem. Também, elencamos como a vulnerabilidade influencia na estrutura de vida e na educação criando entraves e desafios para o ensino. Nesse sentido, a escola tem que desenvolver ações pedagógicas a partir dos conceitos cotidianos na perspectiva de transformá-las em conhecimento intelectual, sobretudo, relacionando aos valores sociais e culturais nos contextos dos quais estão inseridos.

3.1 A ação docente como colaboração do processo de ensino-aprendizagem

A pedagogia tem por função histórica cuidar da infância, acompanhá-la nos percursos de humanização, logo seu dever de ofício: resistir, denunciar a desapareção do humano aceito como político em tempos de ameaçar vidas humanas (Arroyo, 2019, p. 22).

Arroyo (2019) coloca uma profunda reflexão, que entendemos não ser apenas para a pedagogia, mas, também para todas as áreas dedicadas ao ensino. Portanto, podemos parafrasear o autor da seguinte maneira: a EF tem por ofício

cuidar das infâncias e acompanhá-las nos percursos de humanização. Esse pensamento, certamente, pode dialogar com a base vigotskiana e reverbera o estabelecimento da zona de desenvolvimento iminente, quando o professor assume a função colaborativa para propor um ensino intencional e fundamentado em instrumentos e saberes historicamente construídos pela humanidade (Vigotski, 2021).

O ato de ensinar pautado na colaboração que amplia a construção de saberes, cuja reflexão é dialógica e contextualizada, aponta tensionamento e supera a educação bancária (Freire, 2022). As crianças passam de uma mera memorização do conteúdo para uma investigação crítica sobre os conceitos científicos que amparam uma relação dialética com o objeto e, conseqüentemente, sua ação no mundo a partir dele (Davídov, 1988). Essa perspectiva nos levou à elaboração de um planejamento cujo compromisso se baseou no cuidado com crianças meninas ameaçadas pela vulnerabilidade social, visando sua humanização como nossa maior força de contribuição para suas vidas (Arroyo, 2019).

Esses desdobramentos e possibilidades colocam que a intencionalidade pedagógica socialmente comprometida deve ser adequadamente materializada no planejamento. Isso é preciso, visto que o trabalho em didática deve, também, ser técnico (mas, não tecnicista), isto é, para que se estabeleça a relação entre professor, aluno e conhecimento; não de modo simplista, com transmissão e recepção passiva e acrítica, mas de forma que permita o estudo em uma determinada área, evidenciando uma epistemologia comprometida com as práticas sociais. Como já observado anteriormente, processos de alienação e desumanização se originam quando as pessoas não acessam a cultura historicamente produzida. Se a escola é um *locus* para a democratização e acesso ao conhecimento, isso deve ocorrer de forma didaticamente estruturada por um processo adequado de ensino para que as crianças possam se desenvolver (Freitas; Libâneo, 2018).

Historicamente, a didática da EF esteve pautada num tecnicismo esportivista e higienista, cuja base do ensino era apenas de caráter mecânico, repetitivo e biologicista. Ou seja, para “aprender” EF bastava memorizar e executar os movimentos, manter-se asseado e (biologicamente) saudável. Esse

trabalho pedagógico ocupou-se de formar corpos dóceis, inclusive, diante de demandas externas que tentavam dar uma “humanidade” colonizadora à sociedade brasileira por meio das práticas corporais (Soares *et al.*, 2016).

Por outro lado, neste estudo evidenciamos uma concepção didática da EF pautada no desenvolvimento humano, cuja abordagem de ensino-aprendizagem toma o professor como colaborador do processo ensino-aprendizagem e o aluno como sujeito ativo do conhecimento. No cerne do ensino desenvolvimental, está a formação do pensamento teórico pelos procedimentos de abstração e generalização. O entendimento dos “conteúdos” vai além da apropriação de um determinado rol de conhecimentos, ampliando-se para a apropriação das capacidades humanas incorporadas neles (Libâneo, 2023).

No caso deste experimento didático formativo, não realizamos um ensino apenas focado na aprendizagem dos conhecimentos sobre os esportes de campo e taco, mas, nas capacidades humanas incorporadas nesse conteúdo a partir das relações interpessoais, as quais vão desenvolvendo as relações intrapessoais de quem joga. Ou seja, não basta apenas aprender o gesto técnico do jogo; é necessário aprender sobre, como e porque jogar consigo e com os outros nas relações sociais. É o equilíbrio entre o ato de jogar e o pensamento, cujas consequências das experiências, qualificam o ato reflexivo pela mediação. Para isso, realizamos dois movimentos para a organização e o planejamento. Em primeiro lugar, “[...] é necessário selecionar e organizar os conteúdos, isto é, os elementos da ciência e da cultura que precisam ser internalizados pelos indivíduos da espécie humana para que se tornem humanos” (Libâneo, 2023, p. 66). Em segundo lugar, “[...] o conteúdo principal do ensino é a assimilação de métodos generalizados de ações com conceitos científicos e consequentes mudanças qualitativas no desenvolvimento mental” (Libâneo, 2023, p. 66).

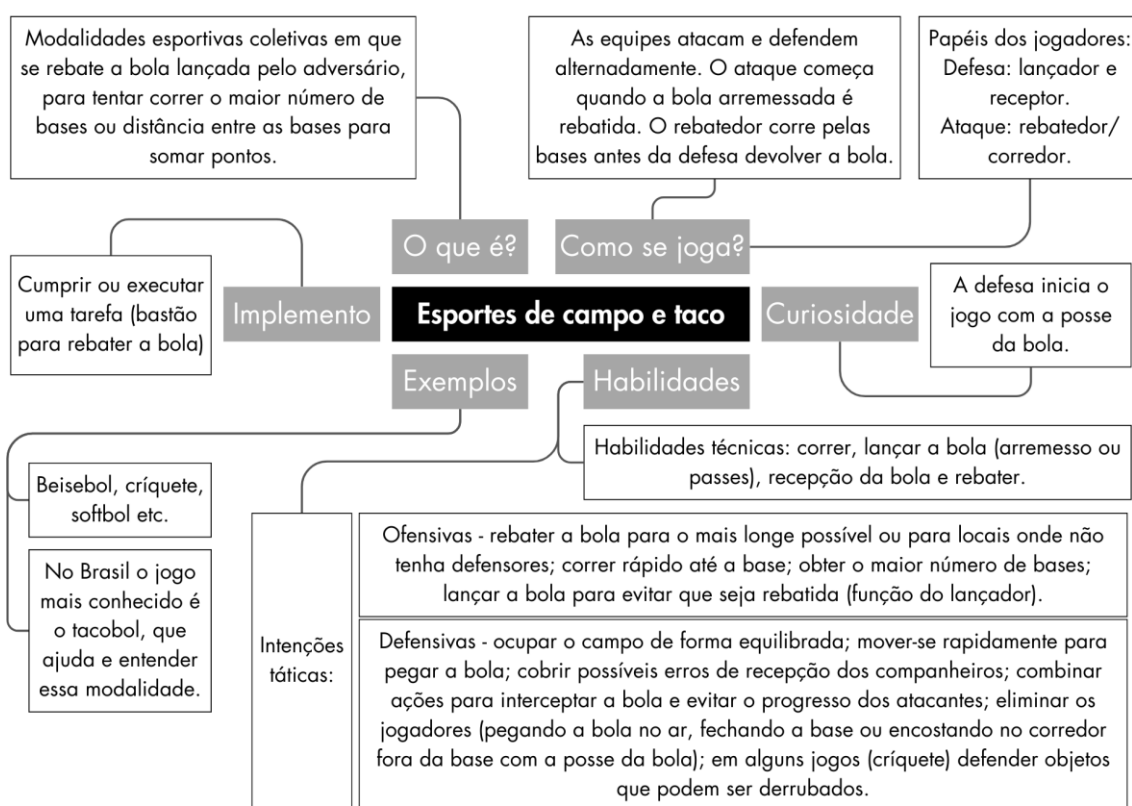
Assim, a organização do ensino que segue a atividade de estudo tem início na análise do conteúdo como ação docente para estabelecer o planejamento (cf. material suplementar 1). Libâneo (2023) aponta que a análise do conteúdo é feita nos seguintes procedimentos:

(a) Identificar o núcleo conceitual do conteúdo (relações gerais básicas). A partir de uma investigação, chegamos ao seguinte núcleo conceitual: os esportes de campo e taco são modalidades que se caracterizam por rebater a bola lançada pelo adversário o mais longe possível, para tentar correr o maior número de vezes as bases e ganhar pontos, enquanto os defensores buscam recuperar a bola (González; Bracht, 2012; Brasil, 2017).

(b) Formular uma modelação inicial das relações conceituais. Essa modelação foi guiada a partir dos itens: (i) O que é? (ii) O uso do implemento. (iii) Quais exemplos? (iv) São conhecidos no Brasil? (v) Como se joga? (vi) Papéis dos jogadores (defesa e ataque). (vii) Habilidades técnicas necessárias. (viii) Intenções táticas. (ix) Curiosidade.

(c) Compor uma rede de conceitos básicos que correspondem ao núcleo conceitual. Essa rede foi materializada como um mapa conceitual (Figura 1).

Figura 1 – Rede de conceitos básicos do conteúdo dos esportes de campo e taco



Fonte: Elaborado pelos autores com base em González e Bracht (2012) e Brasil (2017).

(d) Identificar as habilidades e capacidades intelectuais a serem desenvolvidas. Assim, foram elencadas: (i) generalização e abstração – para identificar padrões relacionados aos esportes de campo e taco e generalizar a partir de exemplo concreto do jogo de tacobol para chegar a conceitos abstratos; (ii) resolução de problemas – de forma criativa e independente a partir das tarefas de estudo; (iii) linguagem e comunicação – eficaz sobre o aprendizado dos esportes de campo e taco que favoreça a expressão e a compreensão de ideias complexas relacionadas à sua prática.

A organização da análise do conteúdo precedeu a construção das tarefas de estudo que se materializaram no plano de ensino (cf. material suplementar 2). As tarefas de estudo foram construídas a partir de situações-problema formuladas para mobilizar a atividade de estudo das meninas a fim de que acessassem um método geral para resolver problemas semelhantes (Libâneo, 2023). Apresentamos o quadro 1 com um resumo a seguir.

Quadro 1 – Resumo do plano de ensino

Objetivo geral: Desenvolver conhecimentos e vivências a respeito dos esportes de campo e taco com ênfase no jogo de tacobol.		
Aula/Tema	Problema	Ação (Davidov)
1 - O que vamos aprender?	O que significa jogar um esporte de campo e taco?	Transformação das condições da tarefa de estudo, de maneira a observar a relação universal do objeto de estudo
2 - Esportes de campo e taco: O que é? Como se joga? (Parte 1)	O que é e como se joga os esportes de campo e taco?	
3 - Esportes de campo e taco: O que é? Como se joga? (Parte 2)	O que é e como se joga os esportes de campo e taco?	Modelação desta relação em forma objetivada, gráfica ou por meio de letras
4 - Conhecendo o tacobol	O que é o tacobol e como se joga?	Transformação do modelo da relação universal para estudar suas propriedades em “forma pura”
5 - Relacionando o tacobol com os esportes de campo e taco	Quais as relações dos elementos do jogo do tacobol com os esportes de campo e taco?	
6 - Regras do tacobol	Quais são as regras do tacobol e como elas influenciam no jogo?	Construção de um sistema de tarefas particulares que

7 - Habilidades técnicas e intenções táticas para o jogo de tacobol	Como podemos identificar as habilidades técnicas e as intenções táticas no jogo de tacobol?	podem ser resolvidas pelo método geral
8 - Organização de jogos livres de tacobol	É possível organizar jogos de tacobol para poder se divertir?	
9 - É hora de avaliar o que aprendemos	Como podemos avaliar o que aprendemos durante as aulas?	Análise do desempenho das ações precedentes
		Avaliação do nível de assimilação do método geral que resulta da solução da tarefa de estudo dada

Fonte: Elaborado pelos autores.

A construção da análise do conteúdo é um trabalho que “[...] requer do professor o domínio da estrutura conceitual da matéria e dos processos de pesquisa utilizados para chegar a essa estrutura conceitual” (Libâneo, 2023, p. 79). Da mesma forma, a partir do plano de ensino, a ação docente busca criar nos alunos a necessidade de dominar a herança cultural e proporcionar tarefas de estudo cuja solução exija a experimentação mental (Libâneo, 2023). Isso nos diz bastante sobre as possibilidades para uma didática desenvolvimental da EF.

Por muito tempo, o professor de EF foi associado à figura do “atleta”, ou seja, da pessoa que vivenciou e sabe executar (demonstrar) os movimentos, como se isso fosse um sistema de causa-efeito de sucesso para o ensino. Contudo, a abordagem do ensino desenvolvimental nos leva para a figura do professor de EF como um intelectual (Caparroz; Bracht, 2007). Ou seja, para o ensino não basta apenas apresentar/demonstrar o movimento aparente e espontâneo, mas, empreender uma atividade intelectual minuciosa de um processo que ponha os alunos em atividade de estudo (Freitas; Libâneo, 2022; Libâneo, 2023).

Essa reflexão resgata a EF do imaginário caricato do professor sem intencionalidade pedagógica e a coloca como um componente curricular importante para a humanização e a emancipação humana. Ao mesmo tempo, também permite que ela não perca a sua identidade que é a cultura corporal

expressa no movimentar-se humano. A EF tem, em sua história, um forte marco dicotomizado entre teoria/prática e mente/corpo. Por exemplo, que a aula em sala seria “teórica” e a aula em quadra seria “prática”. Essas heranças, até hoje, dificultam a área de superar e propor outras possibilidades no cotidiano do trabalho.

Consideramos que uma proposta baseada no ensino desenvolvimental pode conduzir a EF para outras possibilidades evidenciando a importância de estudar pelo e com o movimento, em que os conceitos das experiências motoras cotidianas vão concretizar os conceitos científicos, sem hierarquizá-los, mas envolvê-los numa rede de sentidos individuais e significados coletivos. Como diz Bracht (2014), não é movimento sem pensamento, nem movimento e pensamento, mas movimentopensamento. Movimentopensamento trata, ao nosso ver, de uma unidade dialética que pode ser evidenciada pela perspectiva vigotskiana visto que o pensamento teórico não é “descorporificado”. Ou seja, trata-se do desenvolvimento incorporado da cultura por meio do duplo movimento de apropriação da consciência social para a consciência individual (Leontiev, 1978).

Quando destacamos o movimentopensamento, podemos chegar num nível da EF em que o aprendizado ocorre integralmente. Quando os alunos são colocados em atividade de estudo, devemos dizer que é possível contribuir com a sua aprendizagem e desenvolvimento, conhecendo o fenômeno existencial em suas singularidades, complexidades e conflitos de valores. A seguir, vamos nos ater melhor sobre essa discussão.

3.2 Indícios de mudanças qualitativas na aprendizagem: o que acontece quando estudamos na Educação Física?

Os indícios de mudanças qualitativas na aprendizagem foram obtidos a partir da confrontação do que foi planejado (objetivos) com as observações e tarefas de estudos desenvolvidas (evidências) (Freitas; Libâneo, 2022). O objetivo geral do plano de ensino foi: desenvolver conhecimentos e vivências a respeito dos esportes de campo e taco com ênfase no jogo de tacobol. A partir dele, outros 27 objetivos específicos foram elencados para as nove aulas. Num

esforço de síntese, podemos agrupá-los da seguinte maneira: (nº 1) Conhecer o conceito dos esportes de campo e taco e relacioná-lo ao jogo de tacobol com suas regras, técnicas e táticas. (nº 2) Vivenciar o jogo de tacobol com segurança e mediando ele a partir do conceito de esportes de campo e taco. (nº 3) Reconhecer a importância do jogo de tacobol e o seu processo como uma questão em que todas podem jogar e se divertir.

Em relação ao grupo de objetivos de nº 1, podemos contrastar as aulas 2 e 9 (cf. quadro 1). Nessas aulas, em específico, foram desenvolvidas tarefas de estudo com o registro individual escrito. Na aula 2, a tarefa consistiu na observação de um jogo adaptado em que as meninas deveriam responder: o que aconteceu, as ações do jogo e porque ele poderia ser considerado esporte de campo e taco. Já na aula 9, a tarefa foi a avaliação a partir da escrita de uma carta sobre o que aprendeu no decorrer das aulas. A seguir, exemplificamos com alguns excertos retirados das tarefas desenvolvidas por algumas meninas:

1) Ela tacou a bola pelo chão antes da outra pegar a bola. Ela correu com o taco e tocar o taco dentro do círculo assim marca ponto. 2) Corre, taca. 3) [sem resposta] (Tarefa aula 2 – Menina 1).

Hoje eu vou contar o que eu aprendi na EF. Eu aprendi a jogar tacobol. Primeiramente, eu vou contar as regras. A defesa tem que ficar atrás do ataque por segurança senão o taco vai bater na cabeça de novo. Eu vou falar agora de algumas características, tipo, a defesa rebate a bola que o ataque tacou. Ele tem que bater na bolinha com o taco. E foi isso que aconteceu no jogo de hoje (Tarefa aula 9 – Menina 1).

1) Elas pegaram a bola de tênis e jogaram e uma menina correu para pegar a bola que a outra tacou com o taco ela tinha. 2) [sem resposta]. 3) [sem resposta] (Tarefa aula 2 – Menina 2).

Eu vou lhe contar o que eu aprendi no tacobol. O ataque rebate a bola e a defesa arremessa a bola. E na aula de EF eu aprendi as regras. Na verdade, só uma regra que é quando você bate ao círculo do outro e pontua. Eu achei muito legal as aulas de EF. Lá a gente aprende muito como jogar, como arremessar com o taco e outras coisas interessantes (Tarefa aula 9 – Menina 2).

1) Eu entendo que no jogo temos que rebater a bola enquanto o outro tem que correr e pegar a bola. O objetivo de quem tá com a bola é

arremessar a bola. E quem tá com o taco o objetivo é rebater a bola. E o outro time tem que pegar a bola. 2) A Flor rebateu a bola e a Margarida pegou. A Pétala rebateu errado e a Sol pegou a bola bem rápido. A Petúnia tacou a bola e a Lis rebateu e a menina pegou antes da outra menina correr nas áreas. 3) Porque tem taco, campo e ele é um esporte. E é por isso que ele é um esporte de campo e taco (Tarefa aula 2 – Menina 3).

Quero lhe dizer que eu aprendi na EF. Eu aprendi o que é esportes de campo e taco. Esporte de campo e taco são esporte, campo e tem que ter um taco. A gente jogou tacobol. Para jogar é preciso ter duas duplas ou duas equipes. E tem a equipe de defesa, a de ataque. A equipe de ataque rebate a bola aí a defesa corre atrás da bola. E se a defesa chegar e o ataque não estiver na base, a defesa pode tentar acertar a garrafa. Quando eu estava jogando, eu estava na defesa e quando eu taquei, a Violeta que estava no ataque rebateu. Só que em vez dela cruzar o taco, ela foi atrás da bola. Mas, foi muito legal o jogo e eu aprendi muito (Tarefa aula 9 – Menina 3).

Cabe ressaltar que, na aula 2, apenas seis meninas conseguiram desenvolver a escrita enquanto as demais apresentaram dificuldades e deixaram várias perguntas em branco. Já na aula 9, 19 meninas conseguiram desenvolver a escrita, assim como, foi perceptível o avanço do volume e qualidade da produção textual. Os excertos apresentados acima demonstram como as meninas avançaram na organização do conhecimento com relação ao conceito dos esportes de campo e taco e do jogo de tacobol.

Contudo, o salto qualitativo não ocorreu apenas na produção textual, mas também na vivência do jogo de tacobol, se relacionando com o grupo de objetivos de nº 2. Entre as aulas 4 a 8 (cf. quadro 1), o foco do conteúdo foi no jogo de tacobol. As observações do jogo, conforme avançávamos na mediação com as problematizações em aula, indicaram avanços na aprendizagem conforme é possível verificar nos excertos dos diários de campo organizados na figura 2.

Figura 2 - Sistematização da aprendizagem das aulas 4 a 8

Aula 4	Aula 5	Aula 6	Aula 7	Aula 8
Dificuldade em organizar as posições no campo	Pouca dificuldade em organizar as posições no campo	Só 1 equipe teve dificuldade de se organizar	Se organizaram sem auxílio do professor	Se organizaram sem auxílio do professor
Não fizeram a corrida após a rebatida	Fizeram a corrida após a rebatida	Fizeram a corrida após a rebatida	Fizeram a corrida após a rebatida	Fizeram a corrida após a rebatida
Não cruzavam os tacos na corrida	Cruzavam os tacos na corrida	Cruzavam os tacos na corrida	Cruzavam os tacos na corrida	Cruzavam os tacos na corrida
Corriam sem ter rebatido a bola	Algumas corriam sem ter rebatido a bola	Só 1 equipe correu sem ter rebatido a bola	Nenhuma equipe correu sem ter rebatido a bola	Nenhuma equipe correu sem ter rebatido a bola
Algumas meninas perdidas no jogo	Poucas meninas pareciam perdidas no jogo	Meninas mais concentradas na tarefa	Meninas mais concentradas na tarefa	Meninas mais concentradas na tarefa
		Contabilizaram as pontuações com auxílio do professor	Contabilizaram as pontuações com auxílio do professor	Contabilizaram as pontuações sozinhas

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos diários de campo nº 8 a 12.

A figura 2 apresenta o avanço qualitativo que as meninas desenvolveram no processo de estudo. Os seguintes trechos também destacam esses saltos:

Num aspecto mais geral, me parece que a jogabilidade das meninas melhorou um pouco mais em relação à última aula, visto que elas conseguiram mediar o jogo. A observação apontou que todos os elementos básicos referentes às ações do jogo que constituem o conceito dos esportes de campo e taco foram evidenciados no movimento. Uma vez que as meninas estavam conseguindo jogar, foi perceptível que o clima do jogo se tornou outro. No geral, observei elas mais alegres, sorridentes, participativas e engajadas (Diário de campo nº 11).

[...] minha avaliação é que atingimos os principais objetivos da aula, e do plano de ensino como um todo, em relação ao jogo imediato e o jogo mediado. Ou seja, as observações indicam que as meninas conseguiram ir do movimento espontâneo e desorganizado para um movimento intencional e mediado pelos conceitos estudados e as tarefas de estudo elencadas (Diário de campo nº 12).

Ao final do jogo, chamei as meninas para o centro da quadra para fazer uma conversa a respeito das aulas e do que elas aprenderam. No geral, elas disseram que melhoraram suas ações no jogo e isso fez com que ele melhorasse. Também, expressaram que gostaram do jogo, inclusive, pelo fato de conseguirem jogar melhor. Elas estavam bem sorridentes e brincando bastante, o que evidencia um bom clima no jogo. Uma menina fez uma fala em que ela conseguiu reconhecer as posições táticas de defesa e ataque, quando disse que é a defesa que arremessa a bola e o ataque que rebate e corre nas bases. Isso foi muito interessante, pois, mostra que ela conseguiu verbalizar sobre aquilo que experienciou, evidenciando uma pista de que interiorizou o jogo e os seus saberes (Diário de campo nº 12).

Os dados apresentados ainda nos permitem observar o grupo de objetivos de nº 3, quando as meninas vão observando a importância de estudar o jogo de tacobol de uma maneira que todas consigam jogar e se divertir. Eles também nos permitem afirmar que, de um modo geral, as meninas conseguiram ir do movimento imediato ao movimento mediado (Santos; Sforzi, 2022). Ou seja, os dados dão indícios gerais de que as meninas se relacionaram com o conteúdo de forma positiva e propositiva, criando e transformando sua relação com ele uma vez que o jogo foi sendo organizado por elas a partir dos problemas elencados e estudados nas tarefas propostas (Libâneo, 2023).

Ao incorporarem o núcleo conceitual, o movimento-pensamento (Bracht, 2014) vai emergindo como destaque no aprendizado das meninas. Isso significa que o processo de aprendizado passa pelo corpo através da experiência cinestésica, assim, permitindo que a cultura seja interiorizada transformando a consciência social em consciência individual (Leontiev, 1978). As meninas passam a jogar não porque aprenderam simplesmente a executar gestos técnicos, mas, porque elas, ao incorporarem esses gestos culturalmente produzidos, os significaram e, com eles, se humanizaram um pouco mais. Consideramos que o aprendizado deixa de ser direcionado pelo movimento repetitivo, esvaziado e alienado e passa para um aprendizado ativo, crítico, colaborativo e problematizado fazendo emergir a zona de desenvolvimento iminente (Vigotski, 2021). Aqui, cabe destacar que os saltos

qualitativos que as meninas alcançaram é fruto da colaboração consistente do ensino intencional do docente que atuou com competência didático-pedagógica (Caparroz; Bracht, 2007).

Esse processo nos faz considerar, criticamente, que as aulas tradicionais (transmissão e repetição descontextualizadas), assim como, as aulas que expressam um desinvestimento pedagógico (conhecido na EF como “rola bola”) não dão conta de levar a esses processos de aprendizado. Nos parece que, em tais aulas, o que se consegue chegar, no máximo, é no movimento imediato com repetições espontâneas que vão do empírico ao abstrato (geralmente, simples, limitado e descontextualizado). No pior dos cenários, os processos de alienação ocorrem quando não há aula de EF, ou quando na aula o motivo não encontra o objeto (conteúdo). Contudo, quando o professor se compromete e intenciona um processo colaborativo no qual a aula toma caminhos de uma pedagogia crítica, problematizadora e que considera o desenvolvimento humano, podemos alcançar processos de aprendizado profícuos como no caso do experimento didático formativo realizado. Nesse sentido, o movimento passa a ser mediado indo do abstrato ao concreto (no pensamento teórico, complexo e dialético) (Santos; Sforzi, 2022).

No que pese nossa análise, em que tivemos um bom alcance do aprendizado, observando saltos qualitativos significativos no decorrer das aulas, é necessário que consideremos, também, como os processos de vulnerabilidade afetam o desenvolvimento. Assim, a seguir, trataremos de alguns entraves e desafios que tivemos no processo de ensino-aprendizagem.

3.3 Quando a vulnerabilidade afeta o desenvolvimento: entraves e desafios para o processo de ensino-aprendizagem

A descrição e a análise dos saltos qualitativos observados não podem “mascarar” os desafios e os entraves que enfrentamos ao longo do processo. Por exemplo, percebemos que algumas meninas apresentaram dificuldades na organização e comunicação das ideias nas tarefas escritas. Os excertos de algumas cartas produzidas na aula nove podem evidenciar essa problemática:

“Sabia que jogo num campo e taco. Na primeira aula foi uma bagunça. Agora na última aula melhorou um pouco. Em uma aula a bola caia na cabeça da Rosa e foi um pouco engraçado ver” (carta 1). “Quer saber o que eu aprendi? Eu aprendi a lançar a bolinha e a correr na linha e ter minha dupla arremessando jogo e tacobol. E é isso” (carta 13). Algumas meninas não conseguiram elencar os elementos do núcleo conceitual dos esportes do campo e taco conforme organizados em González, Bracht (2012) e Brasil (2017).

Essas situações foram analisadas à luz das vulnerabilidades sofridas pelas meninas, o que pode comprometer o seu aprendizado (Arroyo, 2019). Várias delas apresentam atraso na alfabetização, sendo que algumas ainda não conseguem escrever. Observamos que as tarefas escritas eram as que mais demandavam tempo e energia. Elas, também, pareciam causar nas meninas uma sensação negativa, conforme foi registrado: “[...] escutei uma menina falando: ‘eu gosto da aula da professora quando é na quadra; mas, quando é aqui na sala eu não gosto’. Outras meninas concordaram com ela” (Diário de campo nº 5).

[...] pareceu haver um certo descontentamento por conta dos elementos que elas viram e que foi solicitado delas (as folhas e o caderno) [...]. Quando tentei explicar a terceira questão, vi olhos arregalados, como se não estivessem entendendo nada daquilo e como se fosse muita informação para elas. Nesse momento, percebi que era necessário recuar (Diário de campo nº 6).

Nesse contexto, tivemos que fazer a opção pela readequação do planejamento no qual, inicialmente, havia previsão de tarefas escritas em todas as aulas. Nossa impressão foi de que, se tentássemos “forçar a barra” não daríamos conta dos objetivos principais e acabaríamos desmotivando as meninas. Logo, as dificuldades relacionadas à alfabetização (algo maior ao escopo da EF) não poderia criar um entrave para o seu aprendizado. Assim, essas tarefas foram pensadas, estrategicamente, para alguns momentos em que nós pudéssemos nos dedicar integralmente a elas para dar suporte às meninas. Quando chegamos na última aula, com a tarefa de escrita da carta, nos deparamos com a seguinte situação registrada:

[...] algumas apresentaram dificuldades em organizar as ideias para escrever. Fomos ajudando uma a uma nas dificuldades da escrita. Apesar de apresentarem dificuldades, quando perguntava oralmente elas conseguiam responder. Isso demonstrou que o problema não estava no aprendizado sobre o conteúdo, mas, na sua comunicação num formato no qual ainda não dominavam, que foi a escrita da carta. Em diálogo com a professora refletimos que isso se dá, provavelmente, pelo fato de a educação delas ser feita, majoritariamente, por abordagens tradicionais de memorização e repetição em vez de no desenvolvimento do pensamento teórico (Diário de campo nº 13).

Essas dificuldades podem estar relacionadas ao modelo de ensino tradicional que acaba sendo ofertado para as meninas. A linguagem e a comunicação são capacidades intelectuais que precisam ser fomentadas (Libâneo, 2023). Contudo, num contexto de políticas neoliberais em que as avaliações externas pressionam o trabalho pedagógico, o ensino acaba orientado para a memorização e a replicação (Longarezi; Franco, 2015). Somado às vulnerabilidades que desestruturam a vida, esses processos comprometem o desenvolvimento de várias meninas. Ou seja, em vez de estudarem para aprender a ler e escrever para acessar o mundo, elas acabam sendo forçadas a memorizar procedimentos para reproduzir em provas. Em vez de a educação garantir o desenvolvimento humano, ela parece estar orientada para obter índices que se mostram vazios e caricatos da realidade (Arroyo, 2019).

Não obstante, ainda há o fato de como as meninas percebem as aulas de EF. Geralmente, a EF é vista como espaço do “não estudo” e do “sair da sala” para “extravasar as energias”. Existem imaginários sociais percebidos acerca do componente curricular em diversos contextos que destacam que muitos o veem como uma mera atividade de passatempo (Oliveira; Barros; Rocha, 2024). Isso corrobora nossas observações, pois quando a tarefa era em sala ou propúnhamos uma tarefa de estudo na quadra com observação e registro escrito, várias meninas reclamavam.

Chegando lá, ouvi novamente um lamento: ‘Ah! De novo essas folhas’. [...] As meninas ainda parecem chateadas por conta dessa perspectiva de quererem apenas sair para ‘correr e brincar’, como se a aula de EF fosse reduzida a isso. Contudo, essa reclamação se concentra mais

nesse início da aula e depois ela desaparece e as meninas, majoritariamente, participam bem das tarefas propostas. Hoje não foi diferente (Diário de campo n° 7).

[...] uma menina perguntou se iríamos ter outro conteúdo diferente na próxima aula. Quando respondi que seguiríamos com o conteúdo de esportes de campo e taco, ela fez uma cara de chateada e esboçou um suspiro. Então, eu me dirigi para todas as meninas e perguntei: ‘quem é o professor?’ Elas responderam que era eu. Assim, falei que eu sabia o que estava fazendo e que era necessário que elas confiassem em mim. Ainda, reforcei que o fato de elas terem percebido que o jogo não tinha sido bom era um fator importante para continuarem treinando, já que na EF fazemos a aula para aprender os conteúdos. Argumentei que nosso objetivo é que, ao final das nove aulas, elas consigam jogar melhor do que hoje (Diário de campo n° 8).

Os registros indicam o constante trabalho docente de colaboração que foi necessário para levar as meninas à atividade de estudo, inclusive, com momentos de confrontação sobre a autoridade do ser professor. Isso, contudo, foi feito de forma responsável com uma prática pedagógica cujo rigor metodológico convive, em comunhão, com uma atitude amorosa (Freire, 2022). Aqui, vemos um elemento necessário para a atividade de estudo que é a motivação das meninas. Leontiev (1978) considera que a atividade congrega três elementos: (a) que parta de uma necessidade, (b) que encontre um objeto correspondente e (c) que haja um motivo. Em sociedades marcadas pela lógica capitalista, como é o caso da brasileira, o motivo não corresponde ao objeto e “[...] o que move o estudante na escola não coincide com o conteúdo da ‘atividade de estudo’ [...]” (Longarezi; Franco, 2015, p. 106). Frente a isso, o professor, a partir de sua atividade de ensino, precisa educar os motivos dos alunos para que se coloquem em atividade de estudo (Longarezi; Franco, 2015). Conforme observado, isso se mostra um desafio constante, no qual o professor precisa persistir para poder colocar os alunos em atividade de estudo para que possam se desenvolver.

Dito isso, cabe ressaltar que as meninas chegam à CMM em processos de vulnerabilidade, inclusive, alguns de alta complexidade. Assim, a transformação exige tempo, paciência e perseverança. Nesse sentido, a educação se apresenta como uma “válvula de escape” para essas meninas e exige dos educadores uma

postura de compromisso com o seu desenvolvimento intelectual e social (Daviđov, 1988). Da mesma forma, exige o cuidado e o acompanhamento dos percursos de humanização, para resistir e denunciar a desumanização que vem sendo aceita como uma política que ameaça as vidas humanas (Arroyo, 2019). De um modo geral, vemos que a EF deve assumir um compromisso com essas premissas aqui postas a fim de contribuir para que os efeitos das vulnerabilidades sejam mitigados e, assim, que os alunos possam aprender e se desenvolver corporalmente, sem dualismos.

4 Considerações finais

Neste texto, consideramos como as aulas de EF influenciam os processos de aprendizado e desenvolvimento de meninas que se encontram em situação de vulnerabilidade social ou que tiveram seus direitos violados. Em primeiro lugar, precisamos compreender que o ser humano é historicamente vulnerável, pois necessita do Outro para se desenvolver. Contudo, em contextos sociais capitalistas a vulnerabilidade social emerge como um processo que ameaça as vidas e desumaniza as pessoas. Frente a isso, a educação se coloca como uma salvaguarda que deve mitigar o avanço dos efeitos da vulnerabilidade social. Ambiguamente, a educação é influenciada por políticas neoliberais que pressionam os professores a realizar um ensino tradicional, com ênfase na mera transmissão e recepção de informações, se localizando diante do objeto de estudo, sem contextualizar a ação pedagógica com o olhar de teorias e conceitos.

Frente a esse cenário contraditório, precisamos assumir um compromisso com o desenvolvimento intelectual e social dos alunos. Em nosso caso, assumimos essa responsabilidade para com o desenvolvimento das meninas atendidas na CMM. A partir do experimento didático formativo realizado, destacamos a importância da intencionalidade docente em construir um planejamento adequado para o ensino, assim como, do rigor metodológico e da amorosidade na condução do processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, ensinar EF exige mais do que treinar movimentos espontâneos; solicita colocar os alunos em atividade de estudo que lhes

possibilite incorporar as capacidades humanas para mediar o seu movimento de forma crítica, sobretudo, refletir sobre os pressupostos, os valores e as questões do cotidiano em suas implicações sociais e culturais. Nesse sentido, compreendemos que é possível falarmos em movimentopensamento como uma perspectiva superadora das dicotomias que entravam o desenvolvimento da área, visto que pressupomos que a EF não é neutra, e se constitui nas relações sociais que destacam os interesses políticos-democráticos e a reconstrução da vida em sociedade.

Quando a EF é entendida como uma atividade de estudo, ela passa a ser vista com seriedade. Ou seja, o movimento não é apenas um “gasto energético”, mas um vetor para o desenvolvimento humano. Diante de imaginários que reduzem o componente curricular numa mera atividade, é necessário educar os motivos dos alunos para que compreendam a necessidade de estudar. Logo, a organização do conhecimento e um ensino adequado é o primeiro passo nesse processo. Nossos dados corroboram essa noção quando as meninas, mesmo com reclamações, foram influenciadas pelo professor para perceberem a necessidade de se colocar em atividade de estudo. No geral, elas obtiveram saltos qualitativos, o que assegurou um maior engajamento e organização no jogo. Isso evidenciou momentos de felicidade por conseguir fazer; ou seja, geraram episódios nos quais elas obtiveram a satisfação de suas necessidades que colaboraram para a sua humanização num espaço de práxis.

Esse estudo corrobora pesquisas anteriores, evidenciando a contribuição que a EF dá para o desenvolvimento humano. Assim, advoga por sua valorização no ambiente escolar e nas políticas públicas de educação. Como esse experimento didático formativo não possui um caráter generalizador, consideramos que outros estudos podem dar mais evidências que fortaleçam os caminhos para uma educação crítica, humanista e emancipatória. Nesse sentido, quando os alunos estudam na EF, eles podem alcançar processos de desenvolvimento mais aprimorados, assim, ampliando suas capacidades humanas a partir da cultura corporal. A partir da inspiração do neologismo movimentopensamento, nos parece que a abordagem teórico-metodológica adotada neste estudo nos permite dizer que estamos caminhando na direção de construir uma EF para o desenvolvimento humano.

Procesos de aprendizaje y desarrollo humano de niñas socialmente vulnerables en clases de Educación Física

RESUMEN

Un experimento didáctico formativo tuvo como objetivo analizar la influencia de las clases de Educación Física (EF) en los procesos de aprendizaje y desarrollo de niñas en situación de vulnerabilidad social o que han visto vulnerados sus derechos. A lo largo de nueve clases se desarrolló una unidad didáctica sobre deportes de campo y bate. Las niñas fueron sometidas a una actividad de estudio para desarrollar el pensamiento teórico y pasaron de un movimiento inmediato a un movimiento mediado por conceptos. La EF ha ganado un foco de estudio, cuya importancia radica en insertar a los alumnos en la cultura corporal y humanizarlos. Sin embargo, los procesos de vulnerabilidad social han planteado desafíos y obstáculos que vale la pena observar. Aun así, la educación es la vía para enfrentar y mitigar sus efectos. En conclusión, esto nos pone en el camino de la EF para el desarrollo humano.

Palabras clave: Educación Física. Enseñanza para el desarrollo. Vulnerabilidad social.

4 Referências

ABRAMOVAY, M. *et al.* *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas*. Brasília: UNESCO, BID, 2002.

ARROYO, M. G. *Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência*. Petrópolis: Vozes, 2019.

BARROSO, T.; BARROSO, S. *Margaridas: histórias de superação*. Manaus, 2022.

BRACHT, V. *Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

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

CAPARROZ; F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

CSEPLÖ, E. *et al.* 'The teacher makes us feel like we are a family': students from refugee backgrounds' perceptions of physical education in Swedish schools. *Physical Education and Sport Pedagogy*, v. 27, n. 5, 2021. DOI: <http://doi.org/10.1080/17408989.2021.1911980>.

- DAVÍDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental*. Trad. M. Shuare. Moscú: Editorial Progreso, 1988.
- DAVÍDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. K. La concepción de la actividad de estudio en los escolares. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, Martha (Org.). *La psicología evolutiva en la URSS: antología*. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 316-337.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- FREITAS, R. A. M. M.; LIBÂNEO, J. C. Didática desenvolvimental e políticas educacionais para a escola no Brasil. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 24, e21850, p.367-387, 2018. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.21850>.
- FREITAS, R. A. M. M.; LIBÂNEO, J. C. O experimento didático formativo na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 48, e246996, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248246996>.
- GONZÁLEZ, F. J.; BRACHT, V. *Metodologia do ensino dos esportes coletivos*. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.
- KIRK, D. Narrativas pedagógicas da Educação Física em tempos de precariedade. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 35, n. 66, p. 1-12, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2023.e95524>.
- LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário. 1978.
- LIBÂNEO, J. C. Da didática crítico-social à didática para o desenvolvimento humano. In: LONGAREZI, A. M.; PIMENTA, S. G.; PUENTES, R. V. (Org.). *Didática crítica no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2023, p. 50-97.
- LONGAREZI, A. M.; FRANCO, P. L. J. A. N. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015, p. 79-122.
- OLIVEIRA, V. J. M.; BARROS, J. L. C.; ROCHA, J. R. Imaginários sobre a Educação Física escolar no interior do Amazonas: registros de percepções e possibilidades de transformação. *Revista Brasileira de Educação*, [s.l.], v. 29, e290018, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290018>.
- REAL, M. P. C.; SANTOS, A. A. Ensino desenvolvimental: uma análise da produção do conhecimento da educação física escolar no Brasil à luz do sistema de Elkonin-Davíдов. *Obutchénie: R. de Didát. e Psic. Pedag.*, Uberlândia, v. 5, n. 2, p. 354-377, mai./ago. 2021. DOI: <http://doi.org/10.14393/OBv5n2.a2021-61405>.

SANTOS, R. C. F.; SFORNI, M. S. F. Organização do ensino da Educação Física e o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes. *Obutchénie: R. de Didát. e Psic. Pedag.*, Uberlândia, v. 6, n. 2, p.504-529, mai./ago. 2022. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv6n2.a2022-66645>.

SILVA, A. D. M.; OLIVEIRA, V. J. M.; BARROS, J. L. C. Narrativas (auto) biográficas de professoras de Educação Física em diálogo: a docência com crianças e adolescentes em vulnerabilidade social. *Revista Pesquisa Qualitativa*, São Paulo, v. 13, n. 35, p. 717-741, nov. 2025. Acessado em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/962>. Data de acesso: 14 de mar. 2026.

SOARES, C. L. *et al. Metodologia do ensino de Educação Física*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski*. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

Recebido: abril/2026
Aprovado: maio/2026

Material suplementar 1

PLANEJAMENTO DA ATIVIDADE DE ESTUDO: ANÁLISE E ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO

Orientações conforme Libâneo (2023):

- O planejamento da atividade de estudo deve ser feito com a análise e a organização do conteúdo. As tarefas de estudo devem atender a duas condições:
 - Que um problema estimulante seja colocado para mobilizar os alunos sobre a necessidade de aprender o conteúdo. Esse problema deve estar vinculado com o contexto sociocultural dos alunos.
 - O problema deve promover transformações psíquicas como a comparação, os contrastes, a exploração das contradições, dos conflitos etc.
- Uma vez que o conteúdo tenha sido escolhido, é necessário que o professor percorra algumas ações prévias:
 - Identificar o núcleo conceitual do conteúdo.
 - Formular uma modelação inicial das relações conceituais.
 - Compor a rede de conceitos do núcleo conceitual e destacar suas relações.
 - Identificar as capacidades e as habilidades intelectuais mais importantes a serem desenvolvidas.

Modelo de elaboração da atividade de estudo

Conteúdo:

Esportes de campo e taco – ênfase no jogo de tacobol.

Núcleo conceitual do conteúdo:

Segundo a BNCC:

“**Campo e taco:** categoria que reúne as modalidades que se caracterizam por rebater a bola lançada pelo adversário o mais longe possível, para tentar percorrer o maior número de vezes as bases ou a maior distância possível entre as bases, enquanto os defensores não recuperam o controle da bola, e, assim, somar pontos (beisebol, críquete, softbol etc.)” (Brasil, 2017, p. 216, grifos do autor).

Segundo González e Bracht:

Esportes de campo e taco – são aquelas modalidades que têm como objetivo rebater a bola o mais longe possível para tentar percorrer o maior número de vezes as bases (ou a maior distância entre as bases) e, assim, somar pontos. No Brasil, em geral, esses esportes são pouco conhecidos, entretanto tem um jogo muito popular derivado de um deles: o best, tacobol, ou simplesmente jogo de taco, que nos ajuda a entender como essas modalidades funcionam. Nesse tipo de esporte, as equipes atacam e defendem alternadamente, ou seja, cada equipe tem a sua vez de atacar e defender. Um ataque sempre começa quando um rebatedor consegue bater com um taco (ou outro instrumento) na bola arremessada pelo jogador adversário, tentando mandá-la o mais longe possível dentro do campo de jogo para atrasar a devolução da bola por parte da defesa e, então, percorrer a distância necessária para marcar pontos. Em várias dessas modalidades (não é o caso do críquete), se o rebatedor não conseguir completar o percurso na mesma jogada, ele para em lugares intermediários (bases) e um novo rebatedor entra na partida. O rebatedor anterior se transforma num corredor e segue tentando completar o percurso entre todas as bases. Uma das diferenças dos esportes de campo e taco para os outros tipos de esportes é que a equipe de defesa sempre começa a partida com a posse da bola. Antes de começar, os defensores se distribuem no campo de jogo tentando cobrir os espaços onde a bola pode cair depois de ser rebatida pelo adversário. Quando a bola está em jogo, os defensores tentam, por meio de passes, demorar o menor tempo possível para levar a bola até setores do campo que impedem os adversários de marcar ou continuar marcando pontos (ou em setores que levem à eliminação dos corredores). Entre outras modalidades deste tipo de esportes, podemos destacar o beisebol, brännboll, críquete, lapta, pesapallo, rounders, softbol (González; Bracht, 2012, p. 25, grifos dos autores).

Características dos esportes de campo e taco

Campo e taco	
Principal intenção do jogo	Rebater a bola o mais longe possível para tentar percorrer o maior número de vezes as bases (ou a maior distância entre as bases) e, assim, somar pontos
Exemplos de esportes	Beisebol, críquete, pesapallo, rounders, softbol
Área de jogo	Área de jogo compartilhada. Time ofensivo designa bateador para correr. É possível ter mais de um bateador correndo simultaneamente
Papéis dos jogadores	Variação nos papéis do time na defesa (ex.: lançador (pitcher), receptor (catcher))
Intenções táticas	<p>Ofensivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enviar/rebater a bola com força, se possível, fora dos limites do campo • Enviar a bola para espaços abertos, longe dos jogadores de campo • Correr rápido para chegar a uma zona (base) ou completar o percurso • Obter o maior número de bases considerando as possibilidades de lançamento e as ações defensivas dos oponentes • Lançar a bola para o bateador de forma colocada, com efeito e força para evitar a tacada (função do lançador – pitcher – no beisebol) <p>Defensivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ajudar a ocupar de forma equilibrada o campo a defender • Mover-se rapidamente para pegar a bola • Cobrir os possíveis erros de recepção dos companheiros • Combinar as ações com os colegas para interceptar a bola e evitar a progressão dos atacantes • Eliminar os jogadores, pegando a bola no ar, fechando a base ou encostando no corredor fora da base com a posse da bola • E, alguns jogos, para o jogador com taco, defender os objetos (como estacas no caso de cricket que podem ser derrubados pelo lançador da bola), ou a zona de ataque no beisebol
Habilidades técnicas	<ul style="list-style-type: none"> • Correr entre as bases, os lançamentos (incluem os passes); as recepções; rebater (tacada)
Estratégias ofensivas	<ul style="list-style-type: none"> • Forçar o jogo • Manter-se na ofensiva o maior tempo possível
Estratégias defensivas	<ul style="list-style-type: none"> • Manter posições equilibradas no campo • Conter o corredor na base

Fonte: González e Bracht (2012).

Modelação inicial das relações conceituais:

O que é?

São modalidades esportivas coletivas que se caracterizam por rebater a bola lançada pelo adversário o mais longe possível, para tentar percorrer o maior número de vezes as bases ou a maior distância possível entre as bases para marcar pontos.

Destaque para o uso de implemento.

É necessário o uso de implemento (taco/bastão) para a ação de rebater a bola. Segundo o dicionário Michaelis, implemento significa: “1 Aquilo que completa ou perfaz alguma coisa. 2 Aquilo que serve para cumprir ou executar; cumprimento, execução. 3 Aquilo de que se necessita para a execução de algo; acessório, apresto, petrecho (mais usado no plural)”

(fonte: <https://michaelis.uol.com.br/palavra/NyLba/implemento/>).

Quais exemplos?

Beisebol, críquete, softbol etc.

São conhecidos no Brasil?

No Brasil, em geral, esses esportes são pouco conhecidos, entretanto tem um jogo muito popular derivado de um deles: o best, tacobol, ou simplesmente jogo de taco, que nos ajuda a entender como essas modalidades funcionam.

Como se joga?

As equipes atacam e defendem de maneira alternada. O ataque começa quando a bola arremessada é rebatida. Assim, o rebatedor consegue correr pelas bases antes que a bola seja devolvida pela defesa.

Papéis dos jogadores

Defesa: lançador e receptor.

Ataque: rebatedor/corredor.

Habilidades técnicas necessárias

Correr, lançar a bola (arremesso ou passes), recepção da bola e rebater.

Intenções táticas

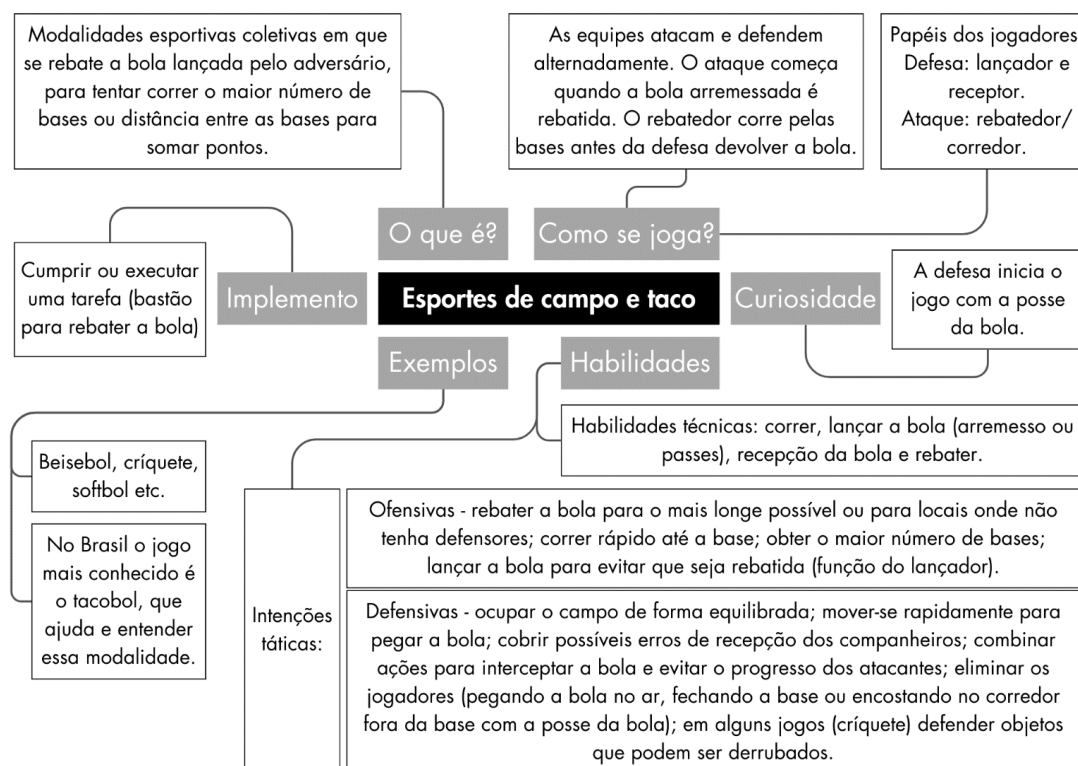
Ofensivas: rebater a bola para o mais longe possível ou para locais onde não tenha defensores; correr rápido até a base; obter o maior número de bases; lançar a bola para evitar que seja rebatida (função do lançador).

Defensivas: ocupar o campo de forma equilibrada; mover-se rapidamente para pegar a bola; cobrir possíveis erros de recepção dos companheiros; combinar ações para interceptar a bola e evitar o progresso dos atacantes; eliminar os jogadores (pegando a bola no ar, fechando a base ou encostando no corredor fora da base com a posse da bola); em alguns jogos (críquete) defender objetos que podem ser derrubados.

Curiosidade

Os esportes de campo e taco tem como uma diferença das demais modalidades esportivas o fato de que é a defesa que começa a partida com posse da bola.

Rede de conceitos básicos:



Capacidades e habilidades intelectuais mais importantes a serem desenvolvidas:

- **Generalização e abstração:** identificar padrões relacionados aos esportes de campo e taco e generalizar a partir de exemplo concreto do jogo de tacobol para chegar a conceitos abstratos.
- **Resolução de problemas:** de forma criativa e independente a partir das tarefas de estudo.
- **Linguagem e comunicação:** comunicação eficaz sobre o aprendizado dos esportes de campo e taco que favoreça a expressão e a compreensão de ideias complexas relacionadas à sua prática.

Outras capacidades gerais:

- Pensamento abstrato e lógico (sem depender de exemplos concretos).
- Resolução de problemas (de forma criativa e independente)
- Generalização e abstração (identificar padrões e generalizar a partir de exemplos concretos para chegar a conceitos abstratos)
- Autonomia cognitiva (aprender a realizar atividades por conta própria)
- Planejamento e controle do pensamento (organizar e monitorar o progresso no desenvolvimento de ideias e resolução de tarefas)
- Abordagem científica sistemática (uso de metodologias que permitam a postura reflexiva e investigativa)
- Reflexão sobre o próprio aprendizado (autocrítica de como melhorar seu próprio desempenho de aprendizado)
- Linguagem e comunicação (comunicação eficaz que favoreça a expressão e compreensão de ideias complexas)

Material suplementar 2

ROTEIRO PARA A CONSTRUÇÃO DO PLANO DE ENSINO

Orientações conforme Freitas e Libâneo (2022):

- O plano de ensino deve ser elaborado de forma colaborativa com o/a professor/a.
- A elaboração se inicia com a análise do conteúdo do conceito que será objeto da atividade de estudo dos estudantes (exame lógico e histórico, para identificar a relação geral, universal e abstrata, expressiva da abstração inicial do conceito dentro de uma área de conhecimento).
- Formular o conteúdo de cada elemento da atividade de estudo (o que o aluno realizará em cada ação, para que e em que condições).
- As tarefas de estudo elaboradas precisam mobilizar os motivos dos alunos, considerando sua experiência no contexto local de vida e vinculando-se à atividade dominante no período de desenvolvimento humano em que se encontram.
- As práticas socioculturais e institucionais de que os alunos participam devem ser as referências para promover a articulação entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos, concretizando-se o duplo movimento do ensino.
- A atividade de estudo dos alunos se organiza conforme as seis ações estabelecidas por Davydov, devendo estar detalhadas, articuladas aos objetivos, considerar os conhecimentos (cotidianos ou científicos) que os alunos já possuem sobre o objeto de estudo.
- A elaboração das ações da tarefa de estudo considera, inicialmente, a confrontação do aluno com um problema formulado para mobilizar a atividade com o objeto de conhecimento, o que se desdobrará no percurso das seis ações de estudo pelo movimento do pensamento abstrato ao concreto.
 - Ações de estudo:
 - 1ª. Transformação das condições da tarefa de estudo para observar a relação universal do objeto de estudo;

- 2ª. Modelação desta relação universal em forma objetivada, gráfica ou por meio de letras;
 - 3ª. Transformação do modelo da relação universal para estudar suas propriedades em ‘forma pura’;
 - 4ª. Solução de um sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas pelo método geral;
 - 5ª. Análise do desempenho das ações precedentes;
 - 6ª. Avaliação do nível de assimilação do método geral que resulta da solução da tarefa de estudo dada.
- Durante a realização do experimento, o pesquisador vai acompanhando *pari passu* o desenvolvimento das ações dos alunos, observando-as e registrando-as, discutindo e avaliando com o professor colaborador os êxitos e falhas, visando proceder a readequações.

Modelo de elaboração do plano de ensino:

Plano de Ensino de Educação Física

Instituição: Casa Mamãe Margarida	
Nível de ensino: Ensino Fundamental I	Ano/Turma: 5º ano
Turno/Horários: Segunda-feira 13:15h-14:15h Quarta-feira 8:00h-9:00h	
Professora: Barbara (Fictício)	
Pesquisador: Victor José Machado de Oliveira	

Objetivo geral: Desenvolver conhecimentos e vivências a respeito dos esportes de campo e taco com ênfase no jogo de tacobol.

BNCC – EF – 3º ao 5º ano: (EF35EF05) Experimentar e fruir diversos tipos de esportes de campo e taco, rede/parede e invasão, identificando seus elementos comuns e criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo.

Avaliação diagnóstica: A ser feita por meio de observações prévias e de roda de conversa na primeira aula.

Aulas				
Tema/conteúdo	Objetivos específicos (ações procedimentais, atitudinais e conceituais)	Desenvolvimento metodológico (tarefas de estudo)	Materiais	Avaliação
Aula 1				
O que vamos aprender?	C – Conhecer o problema de estudo sobre o conteúdo esportes de campo e taco. P – Investigar o núcleo conceitual do conteúdo esportes de campo	1. Apresentação do problema inicial: “O que significa jogar um esporte de campo e taco?” 2. “Toró de ideias”: anotar no quadro o que as meninas sabem sobre o	Quadro branco. Pincel p/ quadro. 22 Guias – esportes de campo e taco. 22 cadernos/folha	Avaliação diagnóstica com a atividade “toró de ideias”. Avaliação processual com o registro

	<p>e taco.</p> <p>A – Reconhecer o conteúdo esporte de campo e taco como relevante.</p>	<p>3. Investigação inicial com registro escrito no caderno/folha de atividade: a partir do material disponibilizado (guia, dicionário, vídeo e internet).</p> <p>4. Fechamento da aula com <i>feedback</i> das meninas.</p>	<p>de atividade.</p> <p>Dicionários.</p> <p>Computadores com acesso à internet.</p> <p>Projektor ou TV.</p>	<p>escrito no caderno/folha de atividade.</p> <p>Avaliação processual com registro em diário de campo.</p>
Aula 2				
<p>Esportes de campo e taco: O que é? Como se joga? (Parte 1)</p>	<p>C – Conhecer o conceito de esporte de campo e taco e os principais elementos do jogo.</p> <p>P – Vivenciar um jogo adaptado dos esportes de campo e taco.</p> <p>A – Reconhecer o conteúdo esporte de campo e taco como relevante.</p>	<p>1. Apresentação do problema da aula: “O que é e como se joga os esportes de campo e taco?”</p> <p>2. Breve explicação do objetivo e do jogo adaptado “defesa x ataque”, evidenciando a necessidade do cuidado para segurança na vivência. Fixação de um cartaz com o gráfico do jogo.</p> <p>3. Vivência do jogo “defesa x ataque” de forma dialogada sobre os seus elementos</p>	<p>Cartaz preparado pelo professor sobre o jogo adaptado “defesa x ataque”.</p> <p>1 taco.</p> <p>5 bolas.</p>	<p>Avaliação processual com o registro escrito no caderno/folha de atividade.</p> <p>Avaliação processual com registro em diário de campo.</p>

		<p>constituíntes. Obs.: Dividir a turma em dois grupos. Enquanto um grupo joga, o outro observará e fará anotações guiadas pelo professor sobre o jogo.</p> <p>4. Fechamento da aula com <i>feedback</i> das meninas.</p>		
Aula 3				
Esportes de campo e taco: O que é? Como se joga? (Parte 2)	<p>C – Conhecer o conceito de esporte de campo e taco e os principais elementos do jogo.</p> <p>P – Confeccionar um cartaz com o conceito e os elementos dos esportes de campo e taco.</p> <p>A – Reconhecer o conteúdo esporte de campo e taco como relevante.</p>	<p>1. Apresentação do problema de aula: “O que é e como se joga os esportes de campo e taco?”</p> <p>2. Confeção de cartazes: distribuir os materiais e solicitar que as meninas elaborem um cartaz para responder ao problema da aula.</p> <p>3. Apresentação dos cartazes em roda de conversa.</p> <p>4. Fechamento da aula com <i>feedback</i> das meninas.</p>	<p>5 cartolinas. Lápis. Caneta. Canetinha. Régua. Caderno/folha de atividade da aula 1.</p>	<p>Avaliação processual com confecção dos cartazes. Avaliação processual com registro em diário de campo.</p>
Aula 4				
Conhecendo o tacobol	<p>C – Identificar os elementos do jogo tacobol.</p> <p>P – Vivenciar o</p>	<p>1. Apresentação do problema de aula: “O que é o tacobol e como jogar?”</p>	<p>2 Kits de tacobol (taco, bola e base).</p>	<p>Avaliação processual com registro em diário de</p>

	<p>jogo do tacobol com segurança.</p> <p>A – Reconhecer a necessidade do cuidado durante o jogo para evitar acidentes.</p>	<p>2. “Toró de ideias”: em roda de conversa, perguntar se as meninas conhecem o jogo do tacobol. Se souberem algo, pedir para explicar.</p> <p>3. Breve explicação do objetivo e do jogo do tacobol, evidenciando a necessidade do cuidado para segurança na vivência.</p> <p>4. Vivência do jogo do tacobol de forma dialogada sobre os seus elementos constituintes.</p> <p>5. Fechamento da aula com <i>feedback</i> das meninas.</p>		<p>campo.</p>
Aula 5				
<p>Relacionando o tacobol com os esportes de campo e taco</p>	<p>C – Relacionar os elementos do jogo tacobol com os princípios dos esportes de campo e taco.</p> <p>P – Vivenciar o jogo do tacobol com segurança.</p> <p>A – Reconhecer a necessidade do cuidado durante o</p>	<p>1. Apresentação do problema de aula: “Quais as relações dos elementos do jogo tacobol com os esportes de campo e taco?”</p> <p>2. Relembrar os princípios dos esportes de campo e taco.</p> <p>3. “Toró de ideias”:</p>	<p>2 Kits de tacobol (taco, bola e base). 22 cadernos/folha de atividade. Cartazes produzidos na aula 2.</p>	<p>Avaliação processual com o registro escrito no caderno/folha de atividade. Avaliação processual com registro em diário de campo.</p>

	jogo para evitar acidentes.	em roda de conversa, perguntar as relações que as meninas conseguem fazer a partir da aula passada. 4. Vivência do jogo do tacobol de forma dialogada sobre as relações dos seus elementos com os esportes de campo e taco. 5. Registro escrito no caderno/folha de atividade. 6. Fechamento da aula com <i>feedback</i> das meninas.		
Aula 6				
Regras do tacobol	C – Identificar as regras do jogo do tacobol. P – Vivenciar o jogo do tacobol com aplicação das regras. A – Refletir se as regras do jogo permitem que todas tenham sucesso na vivência.	1. Apresentação do problema de aula: “Quais são as regras do tacobol e por que elas são importantes?” 2. Fixar um cartaz com as regras do tacobol e fazer leitura coletiva com as meninas. 3. “Toró de ideias”: em roda de conversa, perguntar se as regras do jogo permitem que todas	2 Kits de tacobol (taco, bola e base). 22 cadernos/folha de atividade.	Avaliação processual com o registro escrito no caderno/folha de atividade. Avaliação processual com registro em diário de campo.

		<p>tenham sucesso na vivência. Se não, questionar como mudar as regras para que sejam inclusivas.</p> <p>4. Vivência do jogo do tacobol de forma dialogada sobre as suas regras e adaptações necessárias.</p> <p>5. Registro no caderno/folha de atividade.</p> <p>6. Fechamento da aula com <i>feedback</i> das meninas.</p>		
Aula 7				
Habilidades técnicas e intenções táticas para o jogo de tacobol	<p>C – Identificar as habilidades técnicas e intenções táticas para o jogo de tacobol.</p> <p>P – Avaliar as habilidades técnicas e intenções táticas no jogo do tacobol.</p> <p>A – Reconhecer a diversidade e tempos de aprendizado de cada colega e motivá-las a partir dos seus</p>	<p>1. Apresentação do problema de aula: “Como podemos identificar as habilidades técnicas e intenções táticas no jogo de tacobol?”</p> <p>2. Apresentar uma ficha avaliativa para anotações de observação sobre as habilidades técnicas e intenções táticas do jogo do tacobol.</p> <p>3. Vivência do jogo de forma dialogada e com a observação/registro</p>	<p>2 Kits de tacobol (taco, bola e base). 22 fichas avaliativas.</p>	<p>Avaliação processual com registro na ficha avaliativa. Avaliação processual com registro em diário de campo.</p>

	potenciais.	das habilidades técnicas e intenções táticas do tacobol. 4. Fechamento da aula com <i>feedback</i> das meninas.		
Aula 8				
Jogos livres de tacobol	C – Conhecer as formas de organizar o jogo de tacobol. P – Organizar jogos de tacobol. A – Dialogar na organização dos jogos buscando a inclusão de todas.	1. Apresentação do problema de aula: “É possível organizar jogos de tacobol para poder se divertir?” 2. Vivência da organização dos jogos livres de tacobol. 3. Fechamento da aula com <i>feedback</i> das meninas.	2 Kits de tacobol (taco, bola e base).	Avaliação processual com registro em diário de campo.
Aula 9				
É hora de avaliar o que aprendemos	C – Conhecer métodos de avaliação e autoavaliação sobre o aprendizado. P – Avaliar e se autoavaliar quanto ao seu aprendizado do conteúdo. A – Reconhecer seu aprendizado como um processo contínuo de busca.	1. Apresentação do problema de aula: “Como podemos avaliar o que aprendemos durante as aulas?” 2. Aplicação de avaliação e autoavaliação. 3. Roda de conversa sobre os aprendizados durante as aulas. 4. Fechamento da aula com <i>feedback</i> das meninas.	22 folhas de avaliação e autoavaliação. Caneta. Lápis. Borracha.	Avaliação somativa com ficha de avaliação e autoavaliação. Avaliação processual com registro em diário de campo.