

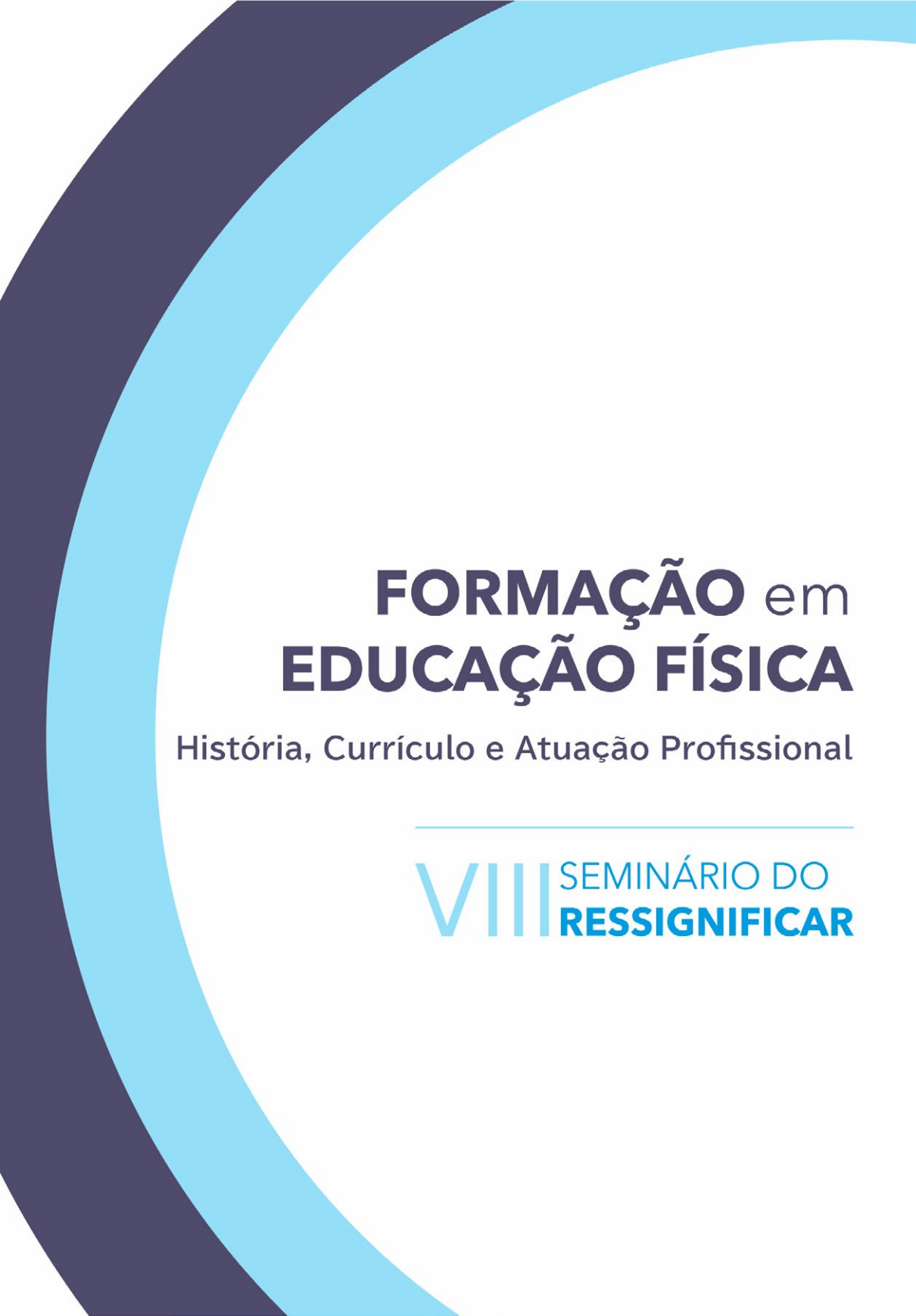
Anibal Correia Brito Neto
Carmen Lilia da Cunha Faro
Marcos Renan Freitas de Oliveira

Org.

FORMAÇÃO em EDUCAÇÃO FÍSICA

História, Currículo e Atuação Profissional

VIII SEMINÁRIO DO
RESSIGNIFICAR



FORMAÇÃO em **EDUCAÇÃO FÍSICA**

História, Currículo e Atuação Profissional

VIII SEMINÁRIO DO
RESSIGNIFICAR



Universidade do Estado do Pará

Reitor

Clay Anderson Nunes Chagas

Vice-Reitora

Ilma Pastana Ferreira

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Luanna de Melo Pereira Fernandes

Pró-Reitora de Graduação

Acylena Coelho Costa

Pró-Reitor de Extensão

Higson Rodrigues Coelho

Pró-Reitor de Gestão e Planejamento

Carlos José Capela Bispo



Editora da Universidade do Estado do Pará

Coordenador e Editor-Chefe

Nilson Bezerra Neto

Revisão

Marco Antônio da Costa Camelo

Design

Flávio Araujo

Web-Page e Portal de Periódicos

Bruna Toscano Gibson

Livraria

Arlene Sales

Bibliotecária

*Rosilene Rocha
Selma Cristina de Oliveira*

Conselho Editorial

*Francisca Regina Oliveira Carneiro
Hebe Morganne Campos Ribeiro
Luanna Melo Pereira Fernandes (Presidente)
Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar
Josebel Akel Fares
José Alberto Silva de Sá
Juares Antônio Simões Quaresma
Lia Braga Vieira
Maria das Graças da Silva
Marília Brasil Xavier
Núbia Suely Silva Santos
Robson José de Souza Domingues
Pedro Franco de Sá
Tânia Regina Lobato dos Santos
Valéria Marques Ferreira Normando*

Anibal Correia Brito Neto
Carmen Lilia da Cunha Faro
Marcos Renan Freitas de Oliveira

Org.

FORMAÇÃO em EDUCAÇÃO FÍSICA

História, Currículo e Atuação Profissional

VIII SEMINÁRIO DO
RESSIGNIFICAR

Realização

Universidade do Estado do Pará - UEPA
Centro de Ciências Sociais e Educação - CCSE/UEPA
Editora da Universidade do Estado do Pará - EDUEPA



Revisão

Adonai da Silva de Medeiros

Normalização

Rosilene Rocha

Designer Gráfico /Capa

Flávio Araujo

Diagramação

Odivaldo Teixeira Lopes

Apoio Técnico

Bruna Toscano Gibson

Arlene Sales Duarte Caldeira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
EDITORA DA UEPA - EDUEPA

F724 Formação em educação física: história, currículo e atuação profissional: VIII Seminário do Ressignificar (8. ; 2026 : Belém, PA).

Anais do 8o Seminário do Ressignificar: formação em educação Física: história, currículo e atuação profissional / Anibal Correia Brito Neto ; Carmen Lília da Cunha Faro ; Marcos Renan Freitas de Oliveira. — Belém, PA: EDUEPA, 2026.

352 p. : il.

Inclui bibliografias

ISBN (e-book): 978-85-8458-082-8

1. Educação física. 2. História. 3. Prática curricular. 4. Formação docente. 5. Formação pedagógica. 6. Produção acadêmico-científica. 7. Educação - Amazônia Paraense. I. Brito Neto, Anibal Correia. II. Faro, Carmen Lília da Cunha. III. Oliveira, Marcos Renan Freitas de. IV. Título.

CDD 378.199098115 – 22.ed.

Ficha Catalográfica: Rosilene Rocha CRB-2/1134.

Editora filiada



Editora da Universidade do Estado do Pará - EDUEPA

Travessa D. Pedro I, 519 - CEP: 66050-100

E-mail: eduepa@uepa.br

Telefone: (91) 3284-9112



@eduepaoficial



Editora da UEPA

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	19
O RESSIGNIFICAR, UMA ONTOLOGIA NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ	21
Marta Genú Soares	
EIXO 1 – MUNDO DO TRABALHO, FORMAÇÃO E INTERVENÇÃO DOCENTE	32
GINÁSTICA PARA TODOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: AS CONTRIBUIÇÕES DE NUNOMURA E TSUKAMOTO	33
Julia Lisboa do Nascimento Marcos Vinicius Alves Borges Maria Clara Souza Aguiar Carmen Lilia da Cunha Faro	
GINÁSTICA ACROBÁTICA E EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL E NECESSÁRIA	37
Hayla Carolina Rocha de Araújo Isabel Queiroz Vidal João Paulo da Silva Batista Carmen Lilia da Cunha Faro	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID	41
Denyse da Conceição Emerique João Marco Pinto Vulcão Eidra Lima Carrias Laendrio Everton Silva dos Santos Marcos Renan Freitas de Oliveira Alcicley Mendes Cardoso	

**ENTRE A HEGEMONIA ESPORTIVA E A DIVERSIFICAÇÃO DOS
CONTEÚDOS DA CULTURA CORPORAL: EXPERIÊNCIAS DO PROGRAMA
DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEPA 47**

Endrew Wallace Nascimento da Silva

Adnelson Araújo dos Santos

**IMPACTOS DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA
FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEPA 51**

Ana Paula de Sousa Coelho

Thaianny Karoline Ferreira Furtado

Adnelson Araújo dos Santos,

**INFLUÊNCIA DA CONDIÇÃO ECONÔMICA NA PARTICIPAÇÃO DE
ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM JOGOS E COMPETIÇÕES
ESPORTIVAS 55**

Enzo Beckman Matos Ribeiro

Jully Cristine Seabra de Oliveira

Letícia Gabriela Pinheiro Ferreira

Victor Klaus Matos de Souza

Anibal Correia Brito Neto

**FUTEBOL PARAENSE E AS CATEGORIAS DE BASE: DESAFIOS DA GESTÃO
E DA FORMAÇÃO DE ATLETAS 59**

Adnelson Araújo dos Santos

Hiago Caiê de Castro da Silveira

Robert Barbosa Rocha

**FORMAÇÃO E MUNDO DO TRABALHO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA
ANÁLISE COMPARATIVA DO PPP DE 2008 E PPC DE 2019 DA UEPA.... 63**

Layse de Sousa Ferreira

Renata Tourinho Ribeiro

Gabriela Juliana Costa

Giselle dos Santos Ribeiro

**DIFERENTES FORMAS DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: A FORMAÇÃO
EM EDUCAÇÃO FÍSICA APÓS A RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 06/2018..... 68**

João Inácio Rosa Monteiro

Giselle dos Santos Ribeiro

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS NEURODIVERGENTES NO VOLEIBOL INFANTIL:
RELATO DE EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA 72**

Hederson Ruan do Rosario Sena

**ESPORTE ADAPTADO, INCLUSÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO FÍSICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ACEAB EM BELÉM-PA... 76**

Marília Matos Monteiro Gonçalves Ferreira

Demétrio Augusto Mendes Cardoso Júnior

Valdir Santos Aguiar

Carlos Cristiano Espedido Guzzo Junior

**VÔLEI SENTADO: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA 80**

Leonardo Braga Baia

Lucas Lisboa Miranda

Izabeli Dutra Pereira

Samantha Castro Vieira de Souza

Marcos Renan Freitas de Oliveira

Alcicley Mendes Cardoso

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA ALUNOS COM
TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NAS AULAS
DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ESTUDO BIBLIOGRÁFICO..... 85**

Alanis Leicy Pantoja de Oliveira

Ismael Costa Fonseca

Juliana Vitória da Silva

Marcos Renan Freitas de Oliveira

**CORPOREIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A CONSTITUIÇÃO
PLURAL E CONTINGENTE DO SUJEITO EDUCADOR 90**

Celiane Rodrigues Dias

**A FORMAÇÃO EM SAÚDE NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ENTRE
OS DESAFIOS DA SAÚDE COLETIVA E AS DEMANDAS DO SUS 95**

Rejane Walessa Pequeno Rodrigues Abrahin

Higson Rodrigues Coelho

**PROFISSÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE, REFLEXÕES SOBRE
FORMAÇÃO E PRÁTICAS..... 100**

Antonilda da Silva Santos

Marta Genú Soares

**A AVALIAÇÃO DOS ESTÁGIOS CURRICULARES EM EDUCAÇÃO FÍSICA:
ENTRE O CONTROLE ACADÊMICO E A FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS
PROFISSIONAIS 105**

Rejane Walessa Pequeno Rodrigues Abrahin
Higson Rodrigues Coelho

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ACADEMIA: TÉCNICA, SEGURANÇA E
SAÚDE 110**

Marília Matos Monteiro Gonçalves Ferreira
Igor Avelar Neto
Paulo Oliveira Silva
Carlos Cristiano Espedido Guzzo Junior

**A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS
INTERDISCIPLINARES INCLUSIVAS COM ALUNOS SURDOS 114**

Renata Tourinho Ribeiro
Layse de Sousa Ferreira
Wendell Correa Pinheiro
Yuri Rocha Pupin
Higson Rodrigues Coelho

**INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO TRABALHO COM DANÇA..... 118**

Vitor Hugo Borges da Silva
Marina Melo do Nascimento
Matheus Henrique Lima Matos
Ney Ferreira França
Zaira Valeska Dantas da Fonseca,

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SURDEZ: APROXIMAÇÕES A PARTIR DA
PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA 122**

Anna Laura Bezerra Falcão
Maurício Henrique dos Santos
Giselle dos Santos Ribeiro

**GOALBALL: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA..... 126**

Lucas Lisboa Miranda
Leonardo Braga Baia
Izabeli Dutra Pereira
Marcos Renan Freitas de Oliveira
Samantha Castro Vieira de Souza

O USO DO CHATGPT COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA..... 130

Selton Caio Santos Silva

Juliana Leite Roterdan

Pedro Guilherme de Albuquerque dos Santos

Wendell Fabrício de Araújo Brito

Michelle Vieira Rabelo

Letícia Andrade Conceição

Higson Rodrigues Coelho

O IMPACTO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA NO PLANEJAMENTO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA ANÁLISE ANALÍTICO-PEDAGÓGICA DA PLATAFORMA TEACHY 134

Pedro Henrique da Silva Gama

Pedro Henrique Moraes de Oliveira

Yasmin Coelho Maciel

Guilherme da Gama Freitas

Victor Klaus Matos de Souza

Iarley Costa do Nascimento

Higson Rodrigues Coelho

GOOGLE GEMINI: FERRAMENTA PARA CRIAÇÃO DE IMAGEM PARA USO PEDAGÓGICO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR 138

Eliezer Galvão Brito

Felipe Rodrigues Conceição Amaral

Osvaldo Neto Tavares da Silva

Sávio Fernandes Cardoso

Vinicius Martins de Figueiredo

Higson Rodrigues Coelho

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL FLOW E VÍDEOS DIDÁTICOS: INOVAÇÃO NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA 143

Ronald Danilo Lobato Moia

Alessandro Cardoso Macedo

Gleydson Muller da Silva Macedo

Lucas Furtado de Souza

Higson Rodrigues Coelho

**EIXO II – EDUCAÇÃO EM SAÚDE E PRÁTICAS CORPORAIS NO CONTEXTO
AMAZÔNICO 148**

**A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO FÍSICA DA FORÇA COMO PARÂMETRO
DE SAÚDE EM IDOSOS..... 149**

Ana Beatriz Chaves De Souza

Gláucia Lobato Kaneko

SAÚDE, ESTÉTICA CORPORAL E EXERCÍCIO FÍSICO..... 153

Gláucia Lobato Kaneko

Marta Genú Soares

**CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA DO VOLEIBOL PARA A REDUÇÃO DO
SEDENTARISMO EM JOVENS DE UM PROJETO SOCIAL NA PERIFERIA
DE BELÉM-PA 157**

Allison Mateus Costa Rodrigues

Bruna Gomes Barbosa Bernardino

Estela da Silva Tavares

Felipe Lopes de Oliveira

Micaelly Iasmim Monteiro de Miranda

Anibal Correia Brito Neto

**ESPORTE E SAÚDE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA
ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE SAÚDE NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA 162**

Ricardo Bezerra da Silva

Adnelson Araújo dos Santos

**AÇÃO EDUCATIVA COMO ESTRATÉGIA PARA PROMOÇÃO DA SAÚDE
MENTAL E INCENTIVO À ATIVIDADE FÍSICA EM UNIVERSITÁRIOS 166**

Juliana Vitória da Silva

Kayo Henrique Silva Carvalho

Tasso Eduardo Campos de Oliveira

Lucas Mateus Ribeiro Santana

Mabliny Thuany

**DANÇA COMO PRÁTICA CORPORAL DE CUIDADO NA DOENÇA DE
PARKINSON NO CONTEXTO AMAZÔNICO 170**

Joanna Leão Braz

Marília Matos Monteiro Gonçalves Ferreira

Juliana Leite Roterdan

Carlos Cristiano Espedido Guzzo Junior

**SARCOPENIA, OBESIDADE E DESEMPENHO FUNCIONAL EM MULHERES
AMAZÔNICAS: ANÁLISE EXPLORATÓRIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
EM SAÚDE E PRÁTICAS CORPORAIS..... 175**

Brenda de Paula da Silva Santos Pinto

José Roberto Alves Junior

Antonio Pedro Reis de Sousa

Ana Beatriz Matias Ávila

Eduarda Elisa Martins Amaral

Kassia Silva da Cunha

**OBESIDADE FEMININA, COMPOSIÇÃO CORPORAL E APTIDÃO FÍSICA
NO CONTEXTO AMAZÔNICO: ANÁLISE EXPLORATÓRIA DE MULHERES
PARTICIPANTES DE PRÁTICAS CORPORAIS..... 179**

Antonio Pedro Reis de Sousa

José Roberto Alves Junior

Brenda de Paula da Silva Santos Pinto

Rodrigo Daniel Rodrigues Ribeiro

Kassia Silva da Cunha

Eduarda Elisa Martins Amaral

**EDUCAÇÃO EM SAÚDE, OBESIDADE E ENVELHECIMENTO FUNCIONAL
FEMININO NA AMAZÔNIA..... 183**

Ana Beatriz Matias Ávila

José Roberto Alves Junior

Brenda de Paula da Silva Santos Pinto

Rodrigo Daniel Rodrigues Ribeiro

Eduarda Elisa Martins Amaral

Kassia Silva da Cunha

**PRÁTICAS CORPORAIS E FRAGILIDADE METABÓLICA EM MULHERES
AMAZÔNICAS COM OBESIDADE: UMA ANÁLISE EXPLORATÓRIA DA
FUNCIONALIDADE E COMPOSIÇÃO CORPORAL NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO EM SAÚDE..... 187**

Rodrigo Daniel Rodrigues Ribeiro

Antonio Pedro Reis de Sousa

Brenda de Paula da Silva Santos Pinto

Ana Beatriz Matias Ávila

Kassia Silva da Cunha

Eduarda Elisa Martins Amaral

**EXERCÍCIO FÍSICO E OBESIDADE INFANTIL NO CONTEXTO DAS
TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA REVISÃO INTEGRATIVA..... 191**

Arthur Felipe F. Martins

Kleber Sobrinho de Oliveira

Edna Cristina Santos Franco

**PRÁTICAS CORPORAIS E QUALIDADE DE VIDA EM MULHERES
AMAZÔNICAS COM OBESIDADE..... 196**

José Roberto Alves Junior

Antonio Pedro Reis de Sousa

Ellen Barbosa do Nascimento

Ana Beatriz Matias Ávila

Rodrigo Daniel Rodrigues Ribeiro

Kassia Silva da Cunha

**SABERES TRADICIONAIS AMAZÔNICOS E O USO DA ANDIROBA NO
CUIDADO DE CONTUSÕES NA LUTA MARAJOARA..... 200**

Julia Corrêa Bruno

Lorena Vitória Santos de Castro

Rebeca Paixão da Rocha

Vera Solange Pires Gomes de Sousa

**A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR E SAÚDE MENTAL: ENTRE O DISCURSO DA PROMOÇÃO E A
REALIDADE DAS PRÁTICAS DOCENTES 204**

Alexandre dos Santos Brito

Matheus Rodrigues Matos

Marcos Renan Freitas Oliveira

**PSICOMOTRICIDADE NA REABILITAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES
DAS AVALIAÇÕES PSICOMOTORAS 208**

Matheus Ricardo da Silva Lima

Manuel Augusto S. de Paula

Edna Cristina Santos Franco

**CONTRIBUIÇÕES DA COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA NA
INTERVENÇÃO PSICOMOTORA DE CRIANÇAS NÃO VERBAIS COM TEA212**

Aline Maria Leopoldino das Chagas

Carlos Cristiano Espedito Guzzo Júnior

**PSICOMOTRICIDADE NA SEGUNDA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DOS
AMBIENTES EXTRAESCOLARES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL ...218**

Davi Matoso Bastos

David Patrick Negrão Pinto

Edna Cristina Santos Franco

EIXO III – EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE..... 222

**PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE CORPO, GÊNERO E EDUCAÇÃO
NA BIBLIOTECA VIRTUAL SCIELO: TENDÊNCIAS DA PESQUISA**

BRASILEIRA..... 223

Eliane do Socorro de Sousa Aguiar

Kaylane Victória Silva Hianes

Yasmim Cristina dos Santos Barbosa

**GÊNERO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ANÁLISE DOCUMENTAL DA
RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4/2024..... 227**

Eliane do Socorro de Sousa Aguiar

Eliezer Galvão Brito

Gleydson Muller da Silva Macedo

**DANÇA, GÊNERO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: LIMITES E
POSSIBILIDADES NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA 231**

Eliane do Socorro de Sousa Aguiar

Rayssa Thalya Almeida Meneses

Yasmin Lima Braga

**EXPERIÊNCIAS DE RUPTURA COM ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NA
EDUCAÇÃO FÍSICA: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA DANÇA 236**

Giselle dos Santos Ribeiro

Camille Maristela Cardoso Furtado

Neilany Maria da Silva Salvador

Waldo Ferreira da Silva

Antonio Hugo Moreira de Brito Junior

**EDUCAÇÃO FÍSICA E SEXUALIDADE, UM DEBATE CRÍTICO PARA O
CURRÍCULO ESCOLAR..... 241**

Anderson Augusto Rocha de Oliveira

Marta Genú Soares

PALAVRAS TRANSFORMAM. ESCOLHA USÁ-LAS PARA ACOLHER! 245

Eloisa Fernandes da Silva

Marina Melo do Nascimento

Antônio Hugo Moreira de Brito Junior

Giselle dos Santos Ribeiro

Eliane do Socorro de Sousa Aguiar Brito

**O FUNK COMO MANIFESTAÇÃO CULTURAL PEDAGÓGICA: REFLEXÕES
SOBRE MULHER, CORPO E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR 249**

Laendrio Everton Silva dos Santos

Denyze da Conceição Emerique

João Marco Pinto Vulcão

Eidra Lima Carrias

João Lucas Sena Pantoja

Marcos Renan Freitas de Oliveira

EIXO IV – HISTÓRIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CORPO E CULTURA.... 254

**DA MAIORIDADE EPISTEMOLÓGICA À EPISTEMOLOGIA SUL-CORPÓREA:
CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO FÍSICA DECOLONIAL 255**

Maria Goretti Sousa Lameira

Marta Genú Soares

**CORPO, TERRITÓRIO E INTERCULTURALIDADE: A LUTA MARAJOARA NA
FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA 259**

Luanna da Silva Lima

Tiago Tendai Chingore

Marta Genú Soares

**JOGOS E BRINCADEIRAS DE MATRIZ INDÍGENA E AFRICANA NA
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR..... 263**

Francilene dos Santos Caldas

Liliane Doarte da Silva

Maria Goretti Sousa Lameira

**MEMÓRIA HISTÓRICA DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO
PARÁ (1969-1970) 267**

Carmen Lilia da Cunha Faro

Bruna Cristine Borcem Gomes

Julia Corrêa Bruno

**HISTÓRIA, DOCUMENTAÇÃO E CATALOGAÇÃO: A TRAJETÓRIA DE
JOANA D'ARC GUIMARÃES..... 271**

Julia Corrêa Bruno

Raul da Silva Brazão

Patrick Maués de Sarges

Carmen Lilia da Cunha Faro

**A TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL DE JOANA D'ARC
GUIMARÃES DE OLIVEIRA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO
FÍSICA PARAENSE..... 275**

Raul da Silva Brazão

Patrick Maués de Sarges

Julia Corrêa Bruno

Carmen Lilia da Cunha Faro

**HISTÓRIA DOS JOGOS PARAENSES GINÁSIO-COLEGIAIS NAS PÁGINAS
DE JORNAIS (1955-1970)..... 280**

Welison Alan Gonçalves Andrade

Jesyan Wilysses Oliveira Guimarães

Carmen Lilia da Cunha Faro

**A HISTÓRIA A SER CONTADA SOBRE AS OLIMPIADAS ESCOLARES DE
TRACUATEUA-PA..... 284**

Lidiane Gomes dos Santos

Priscila Cristina Felipe dos Santos

Carmen Lilia da Cunha Faro

**ENTRE LUDUS E PAIDIA: REFLEXÕES SOBRE ORDEM E CAOS NO
BRINCAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR 288**

Gabriel Ribeiro de Carvalho

Lana Virgínia Carneiro Peres

**O ENSINO DAS DANÇAS FOLCLÓRICAS NO ENSINO MÉDIO: UM RELATO
DE EXPERIÊNCIA DO CARIMBÓ E O BOI BUMBÁ 291**

Laendrio Everton Silva dos Santos,

João Lucas Sena Pantoja

Lucas Henrique Lopes de Souza,

Marcos Renan Freitas de Oliveira,

**FRAGMENTOS HISTÓRICOS DA TRAJETÓRIA DOS “SETE AZES” DA
GINÁSTICA OLÍMPICA PARAENSE..... 295**

Welison Alan Gonçalves Andrade

Janyce Ilana Mesquita Cardoso

Bruna Cristine Borcem Gomes

Carmen Lília da Cunha Faro

**O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA GINÁSTICA RÍTMICA NO
CONTEXTO ESCOLAR 300**

Aline Karina Gomes Margalho

Adriene Cardoso da Silva

Alessandro Ferreira Ramos

Carmen Lília da Cunha Faro

HISTÓRIA DA GINÁSTICA ARTÍSTICA: POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES304

Bruna Cristine Borcem Gomes

Clara Manuely da Cunha Pinho

Carmen Lília da Cunha Faro

EIXO V – POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS CURRICULARES 308

**PROIBIR PARA EDUCAR? UMA ANÁLISE CRÍTICA DA LEI Nº 15.100/2025
ACERCA DO USO DE APARELHOS ELETRÔNICOS PORTÁTEIS NA ESCOLA..309**

Francisco Luciano da Silva Pereira

Anibal Correia Brito Neto

**OS EFEITOS CONTRADITÓRIOS DO USO DE DISPOSITIVOS ELETRÔNICOS
NA INFÂNCIA..... 314**

Moisés de Melo Pereira

Anibal Correa Brito Neto

**O RISCO DO “EFEITO REBOTE” NA PROIBIÇÃO DE APARELHOS
ELETRÔNICOS NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA ANÁLISE DA LEI Nº
15.100/2025 À LUZ DA TEORIA DA REATÂNCIA PSICOLÓGICA 319**

Lenilson da Costa Silva

Anibal Correia Brito Neto

**O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA ERA DAS
TECNOLOGIAS: UMA REVISÃO NARRATIVA..... 324**

Fabício Alves Almeida

Thayanne Cristine Santiago Corrêa

Edna Cristina Santos Franco

**LIMITES E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DOS EXERGAMES NA
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA 328**

Eliane do Socorro de Sousa Aguiar

Eduardo Ágassi da Silva de Sousa

João Gabriel Silva

**DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO: REFLEXÕES DE PROFESSORES
UNIVERSITÁRIOS DO CURSO DE BACHAREL EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ 332**

Lucas Bernardo Sousa de Sousa

Madson Correa de Lima

Patrícia do Socorro Chaves de Araújo

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E PRÁTICAS CURRICULARES NO
SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO.....338**

Beatriz Tavares Leão

**GOVERNANÇA SUPRANACIONAL E A CONSTRUÇÃO DE STANDARDS
DOCENTES NA POLÍTICA EDUCACIONAL 344**

Eliane do Socorro de Sousa Aguiar

Rosalba Maria Cardoso Garcia

**DESAFIOS DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEPA..... 349**

Estela da Silva Tavares

Fabiane Endy Borges Porto

Micaelly Iasmim Monteiro de Miranda

Alexsander Luiz Braga Santa Brígida

Giselle dos Santos Ribeiro

ORGANIZADORES 353

APRESENTAÇÃO

O Grupo de Pesquisa ResignificaR – Experiências Inovadoras na Formação de Professores e Prática Pedagógica, da Universidade do Estado do Pará (UEPA), apresenta à comunidade acadêmica a obra *Formação em Educação Física: História, Currículo e Atuação Profissional: VIII Seminário do Resignificar*.

Este e-book reúne e sistematiza a produção acadêmico-científica construída coletivamente por pesquisadores, estudantes, colaboradores e demais participantes envolvidos nas ações do Grupo. Trata-se de um registro significativo das reflexões e debates que marcaram o VIII Seminário do Resignificar, realizado nos dias 9 e 10 de junho de 2026, ocasião em que o diálogo, a crítica e a socialização do conhecimento reafirmaram o compromisso do Grupo com a pesquisa e com a formação docente.

Sob o tema Formação em Educação Física, o Seminário promoveu discussões sobre histórias e trajetórias formativas, desafios e tensionamentos curriculares, práticas pedagógicas e demandas contemporâneas da docência. Esses debates foram atravessados pelas transformações e contradições do mundo do trabalho, cada vez mais flexível, instável e precarizado, exigindo novas leituras e posicionamentos da Educação Física enquanto campo de formação e atuação profissional.

A obra inicia-se com o texto da Professora Marta Genú Soares, originalmente apresentado na mesa-redonda dedicada à trajetória histórica do Grupo Resignificar e às suas contribuições para a pesquisa em Educação Física na Amazônia Paraense. Nesse capítulo, a autora sustenta que o Resignificar ultrapassa a condição de um grupo de pesquisa institucionalizado, configurando-se como uma ontologia da formação, uma forma de existência acadêmica e investigativa que constitui sujeitos, produz modos de pensar e fazer ciência e contribui para consolidar uma compreensão própria da formação docente e da Educação Física.

Na sequência, são apresentados 72 resumos expandidos, resultantes das comunicações orais realizadas durante o evento. Os trabalhos estão organizados conforme as linhas de pesquisa do Grupo Resignificar: Mundo

do Trabalho, Formação e Intervenção Docente – 26 trabalhos; Educação em Saúde e Práticas Corporais no Contexto Amazônico – 17 trabalhos; Educação, Gênero e Sexualidade – 7 trabalhos; História das Práticas Pedagógicas, Corpo e Cultura – 13 trabalhos; Políticas Públicas e Práticas Curriculares – 9 trabalhos. A diversidade temática expressa nesses estudos evidencia a amplitude das investigações desenvolvidas e reafirma o compromisso do Grupo com uma produção de conhecimento socialmente relevante, cientificamente qualificada e sensível às realidades amazônicas.

Ao longo de sua trajetória, o Grupo Resignificar tem se consolidado como um espaço de produção crítica, de fortalecimento da pesquisa e de formação comprometida com a emancipação humana e a transformação da realidade educacional na Amazônia. Que esta obra inspire novos debates, fomenta investigações emergentes e fortaleça redes de colaboração entre pesquisadores, professores e estudantes, contribuindo para ampliar as possibilidades de resignificação da formação docente e da prática pedagógica em Educação Física.

Belém, 1 de julho de 2026.

Anibal Correia Brito Neto

Carmen Lilia da Cunha Faro

Marcos Renan Freitas de Oliveira

Docentes-Pesquisadores do Grupo de Pesquisa Resignificar



O RESSIGNIFICAR, UMA ONTOLOGIA NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ

Marta Genú Soares

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: martagenu@uepa.br

INTRODUÇÃO

O tema pesquisa não é novo, mas é permanente no mundo da ciência, da arte, da religião, da mitologia. A história conta sobre as descobertas e invenções resultantes de investigações, ao acaso e planejadas, assim, tratamos da pesquisa pelo recorte de sua presença na formação inicial e continuada e pelo viés do desenvolvimento no Grupo de Pesquisa Ressignificar. Portanto, o objeto de estudo aqui descrito é pontual no vasto debate e produção existente sobre a relação pesquisa e formação e o objetivo é socializar aspectos de um, entre tantos, pontos de vista sobre o tema proposto.

No marco teórico dessa lógica elencamos ideias de autores que oferecem aporte para as concepções de pesquisa, ontologia, ciência e, o percurso metodológico é o desenvolvimento do pensamento a partir da proposição de que, em se constituindo a formação tanto inicial como continuada de lacunas de diferentes ordens, como a natureza do conhecimento institucionalizado, a estrutura curricular dos cursos, a dinâmica da ciência, além dos aspectos metodológicos e pedagógicos, defendemos o pressuposto de que a pesquisa, ao lado do ensino e da extensão, é primordial na formação e prática profissional.

Consideramos que o cotidiano na formação e no exercício da profissão, quando feito com atos de investigação e pesquisa, quer seja para preparo de atividades laborais quer seja para a ampliação e aprofundamento do conhecimento, oferece suporte para o desenvolvimento contínuo da qualidade do trabalho.

Organizamos o pensamento nesta escrita para tratar de aspectos históricos do Grupo Ressignificar e seu papel na Amazônia Paraense ao longo

de sua existência como Grupo de Pesquisa institucionalizado em 2011¹, e que em 2026 completa 15 anos de contribuições para a formação e a prática em Educação Física pautada em conhecimento crítico, prática pedagógica transformadora para o enfrentamento dos desafios contemporâneos da docência.

O QUE É PESQUISA E PORQUE PESQUISAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A pesquisa, ato de investigar como curiosidade epistêmica, admite que os conhecimentos, são operações mentais de representação da realidade objetiva e por isso recebem tratamento subjetivo, resultam em interpretações dos sujeitos, sim, somos intérpretes da realidade concreta, e não agimos sobre ela, ao contrário, é ela quem nos mobiliza, nos movimentos para pensar, interpretar, criar e transformar. Em meio a esse discurso transitam filósofos e estudiosos da mente, comportamento e pensamento humano. Tudo criação.

Na Universidade do Estado do Pará (UEPA) a pesquisa é regida por normatização institucional com incentivo nos diferentes níveis de formação e edital para os programas de iniciação científica. Na graduação a pesquisa se efetiva com o trabalho de conclusão de curso (TCC), tematizado a partir do interesse e motivação do aluno e muitas vezes desenvolvido no foco de interesse da orientação.

Em 2024, Davi José de Paula Soares defendeu seu TCC com o título “Grupos de pesquisa na formação profissional: O caso do Ressignificar, histórico e legado para a Educação Física”², quando fez a primeira investigação para conclusão de curso sobre a pesquisa na formação inicial e a presença do Grupo Ressignificar na UEPA, como instituição superior, e que como as demais e os grupos de pesquisa a elas vinculados, são corresponsáveis na formação “como células que nucleiam conhecimento podem e devem assumir o alcance da produção e da formação de professores e trabalhadores da Educação e da Educação Física” (Genú; Brito Neto, 2022, p. 29).

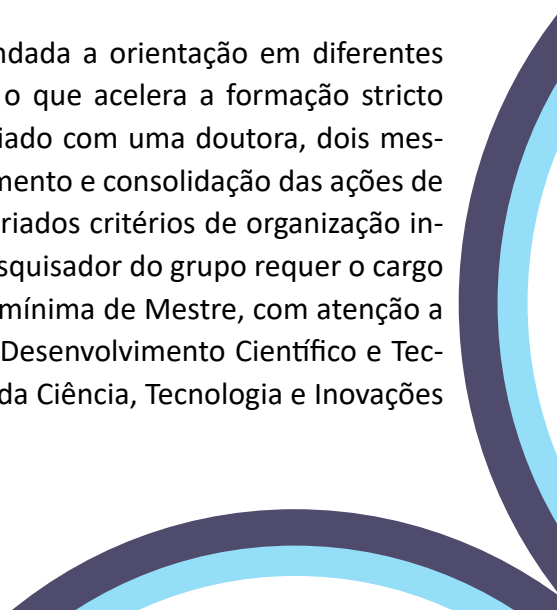
¹ Há um movimento de estudos que antecede a certificação em 2011 como Grupo de Pesquisa na UEPA. Esse movimento é liderado pelos estudantes e recém-professores que compunham o movimento estudantil no interior do Curso de Educação Física entre 2005 e 2006 e que fundaram o Ressignificar em 2007.

² A questão de estudo e objetivo do TCC versa sobre a trajetória e as contribuições acadêmico-científicas que o grupo de pesquisa constrói e a atuação em um grupo de pesquisa interfere na formação de estudantes da graduação em Educação Física.

A Educação Física como área do conhecimento tem origem nas práticas corporais (ramo pedagógico) e na grande área da saúde (esporte), e têm sido colocados em evidência quais postulados científicos a sustentam, orientam e fundamentam dada a história e desenvolvimento do pensamento pedagógico mais do que científico, desde a polêmica entre a comunidade científica em meados dos anos 80, com a produção de Manoel Sergio filósofo português que propôs uma ciência para a educação física e tratou de uma filosofia para o esporte, até a dialógica construção dos pressupostos na produção tematizada com o desafio posto: “Mas afinal, o que é Educação Física”, tendo como atores Valter Bracht, Celi Taffarel e Micheli Escobar (1994).

Sobre a pesquisa no Curso de Educação Física, o Resignificar é uma ontologia na formação inicial e continuada em educação física no âmbito da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e, portanto, agrega neste espaço o debate da pesquisa e da formação. De caráter político acadêmico, o Grupo foi criado em 2011 e certificado pela UEPA no CNPq. Sua natureza investigativa se inicia com a reunião de estudantes e professores recém-formados e por volta de 2005. Em 2007 a criação de uma Linha de Pesquisa no Programa de Mestrado em Educação da UEPA, portanto sua ontologia é marcada pela demanda de graduandos e egressos, entre eles Anibal Brito Neto, Luís Otávio Aranha, Higson Coelho, que se organizam para o debate acadêmico e político na formação inicial, que se mostra necessária e se expande para *stricto sensu* e logo a institucionalização do Grupo de pesquisa.

Como grupo, de imediato é demandada a orientação em diferentes níveis da formação inicial e continuada, o que acelera a formação *stricto sensu* dos membros, já que o grupo é criado com uma doutora, dois mestrandos e três especialistas. Com o crescimento e consolidação das ações de ensino, pesquisa e extensão, vão sendo criados critérios de organização interna e funcionamento, entre eles, ser pesquisador do grupo requer o cargo de docente efetivo da UEPA e a titulação mínima de Mestre, com atenção a recomendação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações do Governo Federal do Brasil.



Quadro 1 – Pesquisadores Criadores do Grupo Resignificar e número de orientações concluídas no Curso de Educação Física/UEPA

Nº	Nome	Iniciação Científica IC projetos	TCC Graduação	Monografia Lato Sensu	Dissertação/ Tese Stricto Sensu
01	Adnelson Araújo dos Santos	-	36	06	-
02	Anibal Correia Brito Neto	17	34	02	01
03	Antonio Hugo Brito Junior	01	24	02	-
04	Eliane de Sousa Aguiar	04	29	04	-
05	Higson Rodrigues Coelho	09	24	04	-
06	Marta Genú Soares	25	34	08	24
TOTAL		56	181	26	25

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da Plataforma Lattes (05/05/2026).

Ressalto que anterior à certificação do Grupo pela UEPA no CNPq, existiu no movimento de estudos e planejamentos operacionais para a ação acadêmica e política o grupo de fundadores, desses pesquisadores do grupo permanecem os que têm computadas as orientações ao longo de toda a existência do Resignificar e continuam no quadro. Nesse intervalo de tempo parte dos pesquisadores solicitou afastamento das atividades durante a formação doutoral, o que implica no total de orientação e produção, mas é uma prática devidamente aceita na organização e funcionamento do Grupo Resignificar.

Assim, entre 2011 e 2026 o Resignificar contribui de forma efetivamente participativa na formação de 206 graduandos com iniciação científica e trabalho de conclusão de curso, e de 51 pós-graduandos em curso lato e stricto sensu, expressando sua capacidade para a pesquisa tanto na formação inicial como na continuada. Vale destacar que dois dos pesquisadores em ação de orientação nos campi da UEPA fora de Belém.

A leitura do Quadro 1 permite concluir baixo atendimento na demanda de orientação para a área da Educação Física no stricto sensu (mestrado e doutorado) o que implica na necessária criação de um programa stricto sensu na Educação Física e a vinculação de todos os pesquisadores em pro-

gramas de pós-graduação stricto sensu, com a ressalva que no lato sensu (especialização) o número expressa a oferta de três edições tendo a quarta em andamento.

FORMAÇÃO E PESQUISA NO RESSIGNIFICAR, PORQUE UMA ONTOLOGIA

Ontologia é um ramo da Filosofia que estuda a natureza do ser, a origem das coisas, a coisa em si, e no trato com o tema destaca-se uma ontologia regional, assim concebida pelo filósofo Husserl (2012) porque estamos tratando de um assunto que delimita a pesquisa na formação e a presença de grupo de estudos ou de pesquisa, portanto, estamos falando de um fenômeno em si, um objeto na consciência, estamos tratando intencionalmente de uma dimensão da pesquisa que é a pesquisa na formação.

Não temos historicamente, na área e nem na formação, intimidade com o vocabulário das áreas das humanidades, estamos assentados na área médica, biológica e da saúde, e isso já é a perspectiva ontológica da formação em Educação Física, que se origina no esporte e nas práticas corporais de rua. Nesse ponto a ontologia cruza com a história e vamos sendo feitos de hibridização de conhecimentos e práticas no percurso da constituição do conhecimento da área e da formação em Educação Física que resulta em meados dos anos 60 em dupla habilitação³ e se consolida atualmente em dupla formação, mas essa é outra história, contada com detalhes e argumentos críticos por Abreu (2016) em sua dissertação de Mestrado, quando investigou a formação em Educação Física e as contradições, antagonismos e ressignificações apresentadas nas orientações legais e institucionais dos currículos de formação.

No Resignificar identificamos duas correntes do pensamento ao longo de sua existência datada de 2011. Por um lado, o materialismo fortemente expresso no discurso oral e escrito da maioria dos pesquisadores, por outro, marcante delimitação fenomenológica e até mesmo de contorno híbrido por influência de Paulo Freire e os estudos humanistas. A presença de matrizes teóricas nunca foi limitadora de diálogo e muito menos de construção na convivência ou produção.

³ O primeiro currículo do Curso de Educação Física, ainda na Escola Superior de Educação Física do Pará até 1993, formava para duas habilitações: Licenciatura e Técnico em Desporto regido pela Resolução 69 de 1969.

Vale retomar, pelo aspecto ontológico da criação do grupo, o diálogo com Aníbal Brito Neto⁴ na apreciação do início do Grupo. O ano era 2004 e em meu retorno do doutorado encontro no Curso de Educação Física a existência de um forte movimento estudantil, reunido em grupo de estudos. O grupo não institucionalizado recebe influência teórica e de condução de organização da Dr.^a Celi Taffarel e, após estudos sobre possibilidades de institucionalizar o grupo convidam como docente a Dr.^a Carmen Lilia Faro, única professora do Curso presente nos estudos do grupo, que denominaram de Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física e Trabalho (GEPEFTRA).

Minha volta do doutorado é vista como ameaça por eu ser lida como idealista⁵ pelo grupo, e na aproximação comigo, Anibal Brito Neto que havia lido minha tese, a partir do título, propõe a criação de um grupo de nome Ressignificar. Minha tese defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte é intitulada “Ressignificação do movimento em práticas escolares: o diálogo, a consciência, a intencionalidade” sob a orientação da Dr.^a Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco, uma freireana com leitura de mundo apurada. Certamente, o espírito científico imbuído na tese é a continuidade de estudos do Mestrado e com forte carga dialógica, voltado para a relação do sujeito com o outro e mediados pelo mundo. No mestrado defendi a dissertação “Entre o desejo e o prazer a criatividade, aprendizagem” orientada pelo Dr. Francisco Cock Fontanella, em que o movimento propulsor do pensamento é a relação com aquilo que afeta o sujeito e o mobiliza.

De minha parte, esse é o espírito científico com o qual o Ressignificar, na maneira mais Bachelardiana⁶ de postura intelectual crítica, dialética, e de superação de obstáculos epistemológicos, se instala efetivamente como Grupo de Pesquisa em 2011 sob a égide de Picasso, o artista plástico, com a obra Guernica (quadro pintado sobre a Guerra civil espanhola no início da década de 30) e o pensamento: “Todo ato de criação é, antes de tudo, um

⁴ E nos registros da nossa produção sobre formação, pesquisa e a natureza do Grupo Ressignificar, em várias publicações sobre o tema.

⁵ Fortemente influenciada pelo humanismo freireano e a filosofia fenomenológica desde o Mestrado e com estudos sobre corporeidade e Merleau-Ponty no Grupo de Estudos sobre Corpo e Movimento na UFRN, minha dialogia materializada na carne me permite pensar o mundo com os olhos do outro, o que facilita o diálogo com diferentes matrizes teóricas.

⁶ Gaston Bachelard filósofo e poeta francês viveu entre 1894 e 1962 discutiu filosofia da ciência e propôs rupturas de pensamento.

ato de destruição”, claramente propondo a partir da ressignificação da ação de pesquisar como fenômeno em si, materializado e desprovido de solda teórica, aberto ao diálogo para a compreensão dos fatos históricos e vivências no mundo. E de grupo espontâneo à linha de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UEPA) o Grupo é institucionalizado, amadurece, produz e se ressignifica na linha do tempo.

Imagem 1 – Primeira logomarca do Grupo Ressignificar



Fonte: Acervo Anibal Brito Neto (2026).

Imagem 2 – Logomarca vigente do Grupo



Fonte: Acervo Pessoal (2021).

Na mesma medida em que os atores se aproximavam o diálogo de expandia, as visões de mundo, a concepção de educação e formação se aclarava para o coletivo e as delimitações de pesquisa eram desenhadas e, até hoje o Grupo se redesenha, revê conceitos e se reconfigura, portanto, ressignificar é uma ontologia que se exercita no cotidiano.

Desta feita, voltamos na linha do tempo, e após aproximação com Anibal Brito Neto e Carmen Lília Faro, e a retomada das atividades com a reativação da Secretaria Estadual do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) no Pará desativado no final dos anos 80, afirmamos um trabalho intelectual conjunto, reunidos no CBCE Pará, quando criamos a Comissão da Secretaria e realizamos o I Congresso Norte Brasileiro de Ciências do Esporte

- I CONCENO, em 2008 na cidade do Macapá (AP). É perceptível, na leitura e escuta da criação do Grupo e da pesquisa na Educação Física, a mediação mais presente desses três atores e a implicação indutora do CBCE como entidade associativa de pesquisa na área, com as subáreas de estudos nas temáticas da área da Educação Física e do Esporte o que faz deste Colégio a maior associação científica da América Latina no campo.

Em 2026 o conjunto de pesquisadores demonstra a fixação de professores pesquisadores no Grupo Resignificar e a permanência no desenvolvimento de ações acadêmico-científicas que alcançam certamente a pesquisa com maior volume de produção, mas que decisivamente deixa a ação de formação no ensino da graduação em evidência.

Vale ressaltar que parte dos pesquisadores do Resignificar do atual quadro de membros foram estudantes deste próprio Grupo e que inclusive iniciam a participação na condição de estudantes, assim, é a prática interna da formação que se constitui em si mesma uma ontologia regional, dado que do lugar de estudantes em formação inicial alcançam a posição de pesquisadores no Grupo que se formaram.

Se há um impacto do trabalho e pesquisa feita no interior do Resignificar, este é contado, pela própria história do Grupo, e produção em subáreas do conhecimento e foco de pesquisa.

Quadro 2 – Pesquisadores do Resignificar e o interesse de investigação em 2026

Nº	NOME	ANO DA POSIÇÃO DE PESQUISA- DOR	LINHA DE PESQUISA	FOCO DE INTERESSE
01	Adnelson Araújo dos Santos	2011	Produção do Conhecimento e Formação de Professores	Esportes
02	Anibal Correia Brito Neto	2011	Produção do Conhecimento e Formação de Professores	Políticas de Formação de Professores
03	Antonio Hugo Brito Junior	2012	Educação, Gênero e Sexualidade; Mundo do Trabalho e Intervenção Docente	Gênero e Sexualidade

04	Carmen Lilia da Cunha Faro	2015	História das práticas pedagógicas, corpo e cultura	História da Ed. Física/ Esportes
05	Eliane de Sousa Aguiar	2011	Produção do Conhecimento e Formação de Professores; Educação, Gênero e Sexualidade	Gênero e Sexualidade
06	Giselle dos Santos Ribeiro	2024	Políticas Públicas e Práticas Curriculares	Ensino e Inclusão
07	Higson Rodrigues Coelho	2011	Educação em Saúde e Práticas Corporais no Contexto Amazônico	Saúde
08	Marcos Renan Freitas de Oliveira	2024	Mundo do Trabalho e Intervenção Docente; Educação em Saúde e Práticas Corporais no Contexto Amazônico	Trabalho Docente
09	Marta Genú Soares	2011	Políticas Públicas e Práticas Curriculares	Currículo e Prática Pedagógica

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Diretório de Grupos/CNPq (2026).

Para além da orientação e desenvolvimento de pesquisas, o Resignificar promove a Especialização em Pedagogia da Cultura Corporal, com a oferta em 2026 da quarta turma e a titulação de 46 especialistas nas três turmas anteriores, ofertadas em 2013, 2016 e 2022, assim como, oferece formações em cursos de extensão para graduandos e professores da educação básica, bem como profissionais com atividades na área da saúde e treinamento, cumprindo sua missão e responsabilidade acadêmica e social.

Frente a muitas constatações de estudos a respeito, como: “na prática pedagógica, ainda que com as políticas públicas educacionais voltadas para a escola, o fazer docente na escola padeceu, e ainda padece de um acompanhamento formativo propositivo e afirmativo” (Genú; Brito Neto, 2022, p. 21) e, complementam ainda os autores que nem os documentos curriculares orientadores do trabalho do (a) professor (a) efetivam mudanças teóricas e metodológicas demonstrando a real tarefa da

pesquisa na formação inicial e continuada, ou seja, na base da formação e na ação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a pesquisa é parte das atividades acadêmicas na formação inicial e continuada e concordamos com o pressuposto freireano da curiosidade epistemológica (Freire, 2000) quando a apropriação do conhecimento via estudo, observação e rigor teórico-prático favorece uma mudança de consciência que se inicia com a atitude ingênua na leitura do mundo e continua na medida em que os argumentos críticos se tornam uma posição diante do mundo,

Concordamos com a proposta do professor pesquisador de Bortoni-Ricardo (2008) em que na posição de estudantes ou de professores o conhecimento seja, para além de objeto de uso, seja a apropriação individual e coletiva na produção autoral para a transformação social em condições favoráveis de vida.

Incentivamos a participação de grupos de pesquisa presentes na formação inicial e continuada de professores, tendo em vista que os impactos da participação nestes grupos geram na trajetória acadêmica dos estudantes e na formação continuada à qualificação para a própria formação e inserção profissional e acadêmica em espaços científicos e profissionais.

Defendemos políticas educacionais e no âmbito do ensino superior que atendam todos os estudantes e apoiem iniciativas dos professores de forma ampla e irrestrita.

REFERÊNCIAS

ABREU, Meriane. **Praxiologia em Bourdieu**: análise entre o campo científico e o currículo da educação física. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.

BORTONI-RICARDO, Stela Maris. **O professor pesquisador**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. Cartas pedagógicas e outros

escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GENÚ, Marta; BRITO NETO, Aníbal C. Formação de professores para a promoção da justiça social: os fundamentos epistemológicos da pedagogia da cultura corporal como proposta superadora. *In*: MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Maria Eleni Henrique da; MARTINS, Raphaell Moreira (org.). **Educação física escolar e justiça social**: experiências curriculares na educação básica. 1ed. Curitiba: CRV, 2022, v. 1, p. 19-30.

HUSSERL, Edmund. **Ideias Para uma Fenomenologia Pura e Para uma Filosofia Fenomenológica**. Trad. Márcio Suzuki. São Paulo: Ideias & Letras, 2012.

SOARES, Davi. **Grupos de pesquisa na formação profissional**: O caso do ResignificaЯ, histórico e legado para a Educação Física. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade do Estado do Pará, Benevides, 2016.

TAFFAREL, Celi; ESCOBAR, Micheli. Mas, afinal, o que é Educação Física?: um exemplo do simplismo intelectual. **Revista Movimento**, ano 1, n1, 1994. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/12316/1/2013-101306-1-PB.pdf>. Acesso: 06/05/1960.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi desenvolvido sem apoio financeiro.

DECLARAÇÃO

Durante a preparação deste trabalho, a autora utilizou o CHATGPT Business, da OPENAI, em maio de 2026, para *brainstorming*, aprimoramentos gramaticais e semânticos e referências. Após o uso, a autora revisou e editou o conteúdo, assumindo total responsabilidade pelo mesmo.

EIXO 1 – MUNDO DO TRABALHO, FORMAÇÃO E INTERVENÇÃO DOCENTE

Discussão sobre o mundo do trabalho e suas implicações na formação, identidade profissional e intervenção docente. Análise de práticas inovadoras e inclusivas no trato da cultura corporal na Educação Física. Estudo das tecnologias digitais e da inteligência artificial como mediadoras da ação docente.



GINÁSTICA PARA TODOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: AS CONTRIBUIÇÕES DE NUNOMURA E TSUKAMOTO

Julia Lisboa do Nascimento

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: julia.nascimento@aluno.uepa.br

Marcos Vinicius Alves Borges

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: marcos.borges@aluno.uepa.br

Maria Clara Souza Aguiar

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: mahssaguiar13@gmail.com

Carmen Lilia da Cunha Faro

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: carmen.faro@uepa.br

GINÁSTICA PARA TODOS E SEU ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

O presente texto ensaístico é resultado de leituras, debates e reflexões empreendidas na Disciplina Fundamentos e Métodos da Ginástica do Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará (CEDF/UEPA), ministrada no primeiro semestre de 2026, e tem por objetivo estabelecer reflexão sobre a Ginástica Para Todos, como conhecimento a ser abordado na Educação Física escolar, tendo por base a obra de Nunomura e Tsukamoto (2009).

A clássica obra denominada “Fundamentos das ginásticas” de Nunomura e Tsukamoto (2009) é uma das principais referências para quem trabalha com o conteúdo ginástica na Educação Física escolar, uma vez que esta apresenta uma grande introdução ao universo dos fundamentos das diversas modalidades gímnicas, entre as quais está a Ginástica Geral (GG), atualmente denominada Ginástica Para Todos (GPT).

A ginástica possui grande relevância na formação humana, pois favorece aspectos sociais e emocionais, como cooperação, disciplina, criatividade, autoestima, respeito e convivência coletiva (Nunomura; Tsukamoto, 2009). Dessa forma, ultrapassa a ideia de apenas condicionamento físico, assumindo também um importante papel educativo e cultural dentro da sociedade (Brasil, 2017).

A ginástica é uma prática corporal presente na história da humanidade

desde a Antiguidade, sendo reconhecida como uma importante ferramenta para o desenvolvimento físico, motor, social e emocional dos indivíduos (Ayoub, 2007). Na escola, sua prática pode ser iniciada ainda na infância, contribuindo para a formação da consciência corporal, do controle dos movimentos e da ampliação das capacidades físicas (Soares et al., 1992). Entre os seus elementos constitutivos estão os passos, corridas, saltos, saltitos, giros, equilíbrios, ondas, poses, marcações, balanceamentos e circunduções (Paoliello, 2011).

No caso particular da GPT, caracterizada por festivais e apresentações coletivas sem caráter competitivo (Ayoub, 2007), um marco importante para o seu surgimento, de acordo com Nunomura e Tsukamoto (2009), foi a realização da primeira Gymnaestrada Mundial, organizada pela Federação Internacional de Ginástica em 1953, na Holanda. Com o passar do tempo, a modalidade conquistou organização internacional e, no Brasil, já contava com participação em festivais desde a década de 1950, embora ainda seja pouco difundida nas aulas de Educação Física escolar.

Por valorizar a inclusão, a criatividade e a participação coletiva, a Federação Internacional de Ginástica oficializou, em 2007, a nomenclatura “Ginástica Para Todos”, reforçando seu caráter democrático e acessível a diferentes pessoas e culturas.

A Ginástica Para Todos é uma manifestação de difícil conceituação, visto a ampla gama de possibilidades que oferece, incluindo a liberdade, sua principal característica, que os que a praticam têm de interpretá-la e conceituá-la (Nunomura; Tsukamoto, 2009). Na prática da GPT, observa-se a possibilidade de inserir elementos das diferentes modalidades gímnicas (ginástica artística, aeróbica, acrobática, entre outras), como os fundamentos dos implementos manuais da ginástica rítmica (corda, arco, bola, maçãs e fita), além de elementos da dança, dos jogos e de outras manifestações.

Ao contrário das demais manifestações ginásticas de competição, regadas e claramente delimitadas por seus códigos, na GPT a liberdade, em consonância com Nunomura e Tsukamoto (2009), é uma característica marcante que a permeia em diferentes aspectos: no uso ou não de aparelhos, na faixa-etária e no número de seus praticantes, nas vestimentas utilizadas, no estilo musical etc. Além disso, a GPT incentiva a criatividade e a valorização

cultural, utilizando movimentos livres e elementos culturais na composição das coreografias, sempre respeitando os limites de cada indivíduo.

Com o objetivo de estimular ainda mais a criatividade, a modalidade permite o uso variado de materiais, incluindo equipamentos oficiais, recursos alternativos e elementos lúdicos (Nunomura; Tsukamoto, 2009). Assim, percebe-se que a Ginástica Para Todos não busca apenas a técnica mais refinada, mas principalmente incluir, incentivar e proporcionar experiências positivas, permitindo que todos possam participar da prática de maneira prazerosa.

Segundo Paoliello (2008), a Ginástica Para Todos na Educação Física escolar deve priorizar experiências coletivas, criativas e inclusivas, promovendo a formação humana para além do desempenho técnico. Dessa maneira, é importante que a modalidade seja apresentada aos alunos de forma simples e lúdica, favorecendo o desenvolvimento dessas capacidades.

As características da GPT possuem grande importância para a Educação Física escolar, pois servem como base para a construção das aulas. A colaboração, a cooperação, o respeito ao próximo e o trabalho em grupo tornam-se fundamentais, especialmente durante apresentações e na elaboração de coreografias, possibilitando aos alunos compreenderem e vivenciarem a proposta da Ginástica Para Todos.

Entre as leituras de texto sobre a ginástica e Educação Física, deparamo-nos com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), que destacam que a escola deve proporcionar vivências corporais que favoreçam a criatividade, a cooperação e a inclusão. Nesse sentido, o professor de Educação Física exerce papel fundamental como mediador, incentivando a participação, a criatividade e o respeito às diferenças, para que todos se sintam acolhidos nas aulas. Além disso, é importante integrar teoria e prática, demonstrando que a Ginástica Para Todos é uma modalidade capaz de proporcionar diversos benefícios ao corpo e à mente.

Em síntese, a obra de Nunomura; Tsukamoto (2009) nos apresenta os seguintes fundamentos da GPT: a base na ginástica, a composição coreográfica, o estímulo a criatividade, o número indefinido de participante, a liberdade da vestimenta, o uso de materiais, a diversidade musical, a inserção de elementos da cultura, a não competitividade e o favorecimento da inclu-

são, da formação humana e da prática. Assim, na condição de discentes da Disciplina Fundamentos e Métodos da Ginástica, conseguimos perceber na GPT seu potencial pedagógico para a escola, especialmente para a Educação Física, podendo ser utilizada não somente nas aulas desse componente curricular, mas em festivais de ginástica e outros eventos e atividades escolares que não envolvam a competição.

REFERÊNCIAS

AYOUB, E. **Ginástica geral e educação física escolar**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

PAOLIELLO, E. **O universo da ginástica**. Grupo de Pesquisa em Ginástica Geral–FEF–UNICAMP, 2011.

NUNOMURA, M.; TSUKAMOTO, M. H. C. **Fundamentos das ginásticas**. Jundiaí, SP: Fontoura, 2009.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi desenvolvido sem apoio financeiro.

DECLARAÇÃO

O presente texto não fez uso de inteligência artificial.

GINÁSTICA ACROBÁTICA E EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL E NECESSÁRIA

Hayla Carolina Rocha de Araújo

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: haylaaraujo03@gmail.com

Isabel Queiroz Vidal

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: vidalisabel120@gmail.com

João Paulo da Silva Batista

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: jo.paulo21batista@gmail.com

Carmen Lilia da Cunha Faro

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: carmen.faro@uepa.br

INTRODUÇÃO

A Ginástica Acrobática (GACRO) é uma modalidade que se baseia, principalmente, no trabalho em grupo, na cooperação e na confiança entre os praticantes. Diferente de outras ginásticas que demandam o uso de aparelhos, como a Ginástica Rítmica (GR) e a Ginástica Artística, a GACRO se destaca por ser uma modalidade de fácil adaptação no Educação Física escolar. Segundo Tostes, Menegaldo e Bortoleto (2021), o desenvolvimento dessa modalidade no ambiente escolar possibilita a integração de diferentes saberes e manifestações da ginástica e da acrobacia sob uma perspectiva coletiva e solidária.

Desse modo, o presente trabalho, de cunho bibliográfico e resultado de leituras na Disciplina Fundamentos e Métodos da Ginástica do Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará (CEDF/UEPA), ministrada no primeiro semestre de 2026, tem por objetivo estabelecer reflexão sobre a GACRO como conhecimento a ser abordado na Educação Física escolar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A prática de acrobacias é milenar e está conectada à história humana desde sua origem. Registros apontam que civilizações antigas, como Egito e China, já utilizavam as acrobacias em celebrações religiosas e festividades populares. Com o passar do tempo, essas acrobacias, que antes se encontravam nos circos, passaram por um gradual processo de esportivização, transformando-se em uma modalidade esportiva organizada.

De acordo com Santo *et al.* (2012), a formalização da Ginástica Acrobática consolidou-se por meio da fundação de federações internacionais e da estipulação de códigos de regras competitivas, aspectos que legitimaram e impulsionaram a modalidade para o mundo.

No Brasil, a GACRO evoluiu das exibições artísticas e de cursos pioneiros como os de Charles Astor para a institucionalização técnica com a RioTramp em 1989. O esporte consolidou-se em 2000 com a criação da LINDAGG, uma organização independente que superou entraves políticos decorrentes do caráter não olímpico da modalidade. Essa reestruturação impulsionou o cenário competitivo nacional, concentrado hoje no eixo Sudeste, e abriu caminhos para a sua aceitação pedagógica nas escolas.

A principal característica que rege a organização da GACRO é a divisão de papéis entre os praticantes, a qual é realizada com base nas habilidades e no porte físico de cada participante. A partir disso, nota-se três funções fundamentais: a Base, que atua como o alicerce humano e fornece a força necessária; o Volante, que escala as estruturas e executa os elementos aéreos; e o Intermediário, que auxilia na sustentação em grupos maiores. Conforme explica Silva e Marroni (2014), o aprendizado da GACRO envolve uma evolução motora que vai desde a descoberta do equilíbrio até a criação coreográfica.

Esse processo depende do desenvolvimento integrado de fundamentos básicos:

- *Força e Equilíbrio:* A força é essencial para viabilizar os movimentos da prática. Ela é exigida tanto da base, para sustentar os parceiros, quanto do volante, para manter o controle do próprio corpo. Aliado a isso, o equilíbrio permite manter a estabilidade do movimento durante a realização destes.
- *Flexibilidade e Coordenação Motora:* A flexibilidade é indispensável para que os praticantes alcancem a amplitude de movimento necessária nas posições. Já a coordenação, atua como forma de sincronizar os movimentos individuais e coletivos, garantindo o ritmo correto em saltos, giros e deslocamentos.
- *Segurança e Técnicas de Pegas:* A segurança envolve todos os cuidados necessários para que não ocorra nenhum acidente na prá-

tica do esporte. Silva e Marroni (2014) sinalizam que a técnica conhecida como “pega” – a maneira correta de segurar as mãos e punhos dos companheiros – é o fundamento mais importante para preservar a integridade de todos. Essas capacidades se materializam nos exercícios estáticos e nos exercícios dinâmicos.

NOSSO OLHAR PARA A GACRO

Ao ser levada para a Educação Física escolar, a GACRO se mostra uma ferramenta pedagógica possível para o desenvolvimento de diversas valências físicas. Costa (2017) destaca que os alunos se sentem desafiados e motivados a participar das aulas, impulsionados pela superação física e pelo lado divertido e lúdico da modalidade. Outro ponto positivo é que a GACRO não exige aparelhos caros; usando apenas o próprio corpo e colchões ou colchonetes já é possível organizar as atividades na escola. Pensando no desenvolvimento integral do aluno, a GACRO contribui para ganhos motores e habilidades físicas, como força, flexibilidade, coordenação entre outras.

Além disso, como o aluno depende diretamente do outro para montar e desmontar as figuras com o corpo, eles aprendem na prática sobre responsabilidade, cooperação, cuidado e respeito.

Vale destacar que a variedade de tipos físicos dos alunos não deve ser uma barreira para a inclusão. Na GACRO, cada tamanho de corpo tem a sua função: o aluno maior e mais forte encontra seu espaço ideal trabalhando como base, enquanto o aluno menor e mais leve se adapta perfeitamente ao papel de volante, e isso pode acolher toda a turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a Ginástica Acrobática é uma das modalidades dentro do conteúdo Ginástica que tem muito a oferecer aos professores de Educação Física. Quando associada a metodologias de cunho crítico, como a crítico-superadora, elaborada por um Coletivo de Autores na obra Metodologia do Ensino de Educação Física, a GACRO pode ainda contribuir para o aluno constatar, interpretar, compreender, explicar e modificar a realidade em que vive.

Apropriado dos conhecimentos da GACRO, o professor de Educação

Física necessita abordá-los considerando tanto o contexto da escola quanto o nível de ensino dos estudantes, isso para que eles de fato possam usufruir e aprender essa ginástica.

Portanto, a Ginástica Acrobática configura-se como um conteúdo possível, valioso, atual e altamente viável e necessário para enriquecer o currículo da Educação Física escolar.

REFERÊNCIAS

COSTA, D. C. S. da. Ginástica acrobática: uma aula diferenciada e desafiadora para o contexto escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2017, Londrina. Anais [...]. Londrina: UEL, 2017.

TOSTES, L. R.; MENEGALDO, F. R.; BORTOLETO, M. A. C. A ginástica como atividade extracurricular na escola: combinando saberes da ginástica acrobática, da acrobacia coletiva e da ginástica para todos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 24, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/66085>. Acesso em: 19 maio 2026.

SANTOS, Luis Carlos dos *et al.* Novas modalidades competitivas, dificuldades e conquistas: um estudo sobre a ginástica acrobática no Brasil **EF y Deportes revista digital**, v. 17, n. 172, 2012.

SILVA, V. P. da; MARRONI, P. C. T. Ginástica Acrobática: possibilidades e contribuições na Educação Física escolar da descoberta à produção coreográfica. **EFDesportes**, Buenos Aires, n. 193, 2014. Disponível em: <https://efdeportes.com/efd193/ginastica-acrobatica-na-educacao-fisica-escolar.htm>. Acesso em: 19 maio 2026.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi desenvolvido sem apoio financeiro.

DECLARAÇÃO

Durante a preparação deste trabalho, os autores utilizaram o Gemini, do Google, para avaliação do texto e aprimoramentos gramaticais e semânticos. Após o uso, os autores revisaram e editaram o conteúdo, assumindo total responsabilidade pelo mesmo.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID

Denyse da Conceição Emerique

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: denyseemerique@gmail.com

João Marco Pinto Vulcão

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: joaomarcouepa@gmail.com

Eidra Lima Carrias

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: eidra.l.carrias@aluno.uepa.br

Laendrio Everton Silva dos Santos

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: laendrioeverton2022@gmail.com

Marcos Renan Freitas de Oliveira

Universidade do Estado do Pará (UEPA). Campus Tucuruí. E-mail: marcos.renan@uepa.br

Alcicley Mendes Cardoso

Secretaria Municipal de Educação (SEMED). E-mail: kleyuepa@gmail.com

INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar é atualmente atravessada por dilemas que persistem apesar dos avanços históricos da área. Métodos tradicionais centrados no esporte e o fenômeno do desinvestimento pedagógico, popularmente conhecido como “rola a bola”, constituem heranças que dificultam a plena legitimação da Educação Física no contexto escolar. Segundo Machado *et al.* (2010), o desinvestimento pedagógico corresponde às situações em que os professores de Educação Física permanecem em seus postos de trabalho, mas abandonam o compromisso com a qualidade da ação docente.

Os esportes de raquete caracterizam-se por serem modalidades praticadas individualmente ou em duplas, em situações de oposição, isto é, nas quais “existe um adversário contra o qual se joga” (Cabello, 2000, p. 21-22). Nesse contexto, essas modalidades estimulam a interação competitiva entre os participantes. O autor destaca ainda que o objetivo central desses esportes consiste em manter um objeto em jogo sem deixá-lo cair no chão ou fora dos limites estabelecidos.

O plano de aula contemplou duas modalidades de esportes de raque-

te: o frescobol e o pickleball. O frescobol é um esporte cooperativo brasileiro criado em 1945, cujo objetivo é manter uma bola de borracha em movimento entre dois praticantes, evitando que ela toque o solo (CBRAF, 2022). Já o pickleball é uma modalidade que combina elementos do tênis, do tênis de mesa e do badminton, podendo ser praticada individualmente ou em duplas, com o uso de raquetes específicas e de uma bola plástica perfurada de baixa velocidade (BBC News Brasil, 2023).

Nessa perspectiva, este relato aborda experiências desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), iniciativa que possibilita aos acadêmicos dos cursos de licenciatura vivenciarem a realidade escolar e desenvolverem práticas pedagógicas supervisionadas (Ambrosetti *et al.*, 2013). Diante do exposto, apresenta-se a seguinte questão norteadora: como as práticas pedagógicas inovadoras desenvolvidas no PIBID impactam o ensino dos esportes de raquete e quais desafios enfrentam nesse processo? Assim, o objetivo geral deste relato é apresentar as práticas pedagógicas inovadoras desenvolvidas no PIBID/UEPA em 2025 no ensino dos esportes de raquete, destacando seus desafios e resultados.

METODOLOGIA

Este estudo configura-se como um relato de experiência, modalidade de produção do conhecimento voltada à descrição de vivências acadêmicas e profissionais relacionadas ao ensino, à pesquisa ou à extensão (Mussi; Flores; Almeida, 2021). Sob uma abordagem qualitativa, a investigação demandou contato direto com o objeto de estudo em seu contexto natural, conforme Prodanov e Freitas (2013), adotando uma análise descritiva com o intuito de retratar e compreender a realidade investigada.

O estudo está vinculado ao PIBID. As atividades foram desenvolvidas em uma escola da rede pública de ensino do município de Tucuruí, Pará. O foco das práticas pedagógicas esteve voltado aos esportes de raquete, contemplando modalidades como o pickleball e o frescobol. As intervenções foram realizadas em duas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, por meio de um bloco de aulas planejado para quatro encontros.

Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário composto por quatro questões direcionadas ao professor responsável pelas turmas. Além

disso, foram utilizados registros fotográficos e relatos descritivos produzidos pelos bolsistas, com o objetivo de proporcionar uma análise abrangente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A aplicação do plano de aula, estruturado em três momentos pedagógicos, proporcionou uma vivência prática e reflexiva acerca dos esportes de raquete, com ênfase no frescobol e no pickleball. No primeiro momento, realizou-se uma sondagem dos conhecimentos prévios dos estudantes, bem como a exploração das regras e do contexto histórico das modalidades. Essa estratégia aproxima-se da perspectiva de Freire (1987), ao possibilitar que o processo de ensino-aprendizagem parta das experiências concretas e dos saberes já constituídos pelos educandos.

No segundo momento, a sistematização teórica e prática permitiu a introdução de conteúdos inovadores por meio de minijogos cooperativos relacionados ao frescobol e ao pickleball, despertando o interesse dos estudantes por práticas corporais pouco exploradas no contexto escolar. Essa etapa favoreceu a ampliação do repertório cultural dos participantes e contribuiu para a valorização de manifestações da cultura corporal para além dos esportes tradicionalmente trabalhados nas aulas de Educação Física.

O terceiro momento consolidou-se por meio de uma roda de conversa avaliativa, na qual os alunos puderam refletir sobre seu envolvimento, suas aprendizagens e seu desenvolvimento ao longo das atividades. Tal estratégia favoreceu a socialização de experiências e o autodesenvolvimento dos estudantes, em consonância com os pressupostos defendidos por Freire (1987). Ademais, o questionário aplicado ao professor supervisor revelou que, apesar dos desafios encontrados durante a implementação das atividades, a metodologia adotada produziu impactos positivos no processo formativo dos alunos.

Os resultados evidenciam a relevância das aulas desenvolvidas no âmbito do PIBID, as quais contribuíram para ampliar a visibilidade e o reconhecimento dos esportes de raquete no ambiente escolar. A análise da experiência demonstra que as intervenções se destacaram por seu caráter dinâmico e inovador, diferenciando-se das práticas tradicionalmente desenvolvidas nas

aulas de Educação Física. A utilização de estratégias didáticas diversificadas e participativas constituiu um fator determinante para o engajamento dos estudantes, que demonstraram interesse, motivação e participação ativa durante as atividades propostas.

Nesse contexto, Freitas (2014) destaca a importância da infraestrutura escolar e da disponibilidade de materiais pedagógicos adequados para a implementação de práticas esportivas significativas. Segundo o autor, a utilização de recursos inovadores e pedagogicamente orientados pode favorecer o desenvolvimento dos estudantes, ampliar as possibilidades de intervenção docente e promover um ambiente educacional mais inclusivo, democrático e aberto à construção de novos conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida no âmbito do PIBID/UEPA 2025, voltada ao ensino dos esportes de raquete, evidenciou a relevância das práticas pedagógicas inovadoras para a construção de uma Educação Física mais inclusiva, participativa e significativa. Ao propor atividades que dialogavam com a realidade dos estudantes, por meio da utilização de materiais adaptados e de estratégias metodológicas criativas, o projeto conseguiu minimizar limitações estruturais e despertar o interesse de alunos que, inicialmente, apresentavam baixa participação nas aulas.

Essa experiência reafirma que o processo de ensino vai além da transmissão de conteúdos técnicos, constituindo-se como uma oportunidade de promover a convivência, a cooperação e a construção de novos conhecimentos. Nesse contexto, o movimento corporal assume papel central como linguagem de aprendizagem, expressão e interação social, contribuindo para a formação integral dos estudantes.

Os resultados observados demonstram que a inserção de conteúdos pouco explorados no contexto escolar, como o frescobol e o pickleball, amplia as possibilidades pedagógicas da Educação Física e favorece o desenvolvimento de experiências mais diversificadas e significativas. Dessa forma, destaca-se a importância de iniciativas como o PIBID para a formação docente e para a qualificação das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola pública.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, Neusa Banhara *et al.* Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. **Educação em perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, 2013.

CABELLO MANRIQUE, David. *Análisis de las características del juego en el bádminton de competición: su aplicación al entrenamiento*. Granada: Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Granada, 2000.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE FRESCOBOL – CBRAF. **Regulamento oficial do frescobol 2022**. [S.l.:s.n.], 2022. Disponível em: <https://blog.imobillenegocios.com.br/voce-o-que-e-frescobol/#:~:text=Por%20ser%20um%20esporte%20bastante%20access%C3%ADvel%2C%20tanto,voc%C3%AA%20conhecer%20um%20pouco%20mais%20sobre%20ele>. Acesso em: 4 dez. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Hebrayn Bezerra. **A importância do espaço físico e materiais pedagógicos para as aulas de Educação Física na escola pública do município de Unaí – MG**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Buritis, 2014.

MACHADO, Thiago *et al.* As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento**, v. 16, n. 2, p. 129-147, 2010.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista práxis educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª Edição**. Editora Feevale, 2013.

VAZ, Alexandre Fernandez e colaboradores. **Documentação, sistematização e interpretação de boas práticas pedagógicas nos processos de educação do corpo na escola (2009-2011)**. Relatório de pesquisa. Florianópolis, SC, 2011.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi desenvolvido sem apoio financeiro

DECLARAÇÃO

Durante a preparação deste trabalho, os/as autores/as utilizaram o ChatGPT Business, da OpenAI, em setembro de 2025, para *brainstorming*, avaliação do texto e aprimoramentos gramaticais e semânticos. Após o uso, os/as autores/as revisaram e editaram o conteúdo, assumindo total responsabilidade pelo mesmo.



ENTRE A HEGEMONIA ESPORTIVA E A DIVERSIFICAÇÃO DOS CONTEÚDOS DA CULTURA CORPORAL: EXPERIÊNCIAS DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEPA

Endrew Wallace Nascimento da Silva

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: endrewsilva040@gmail.com

Adnelson Araújo dos Santos

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: adnelson.santos@uepa.br

INTRODUÇÃO

O presente resumo é parte de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de graduação, desenvolvido no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado do Pará, que analisa os limites e as possibilidades de superação da hegemonia do esporte nas aulas de Educação Física escolar, a partir das experiências vivenciadas no Programa de Residência Pedagógica. O estudo parte da compreensão de que o esporte consolidou-se historicamente como conteúdo central da Educação Física, influenciado por fatores sociais, políticos, econômicos e culturais que contribuíram para sua predominância nas práticas pedagógicas escolares. Tal hegemonia foi fortalecida especialmente a partir da década de 1960, quando o esporte passou a ser utilizado como instrumento de difusão ideológica e de valorização do rendimento técnico, influenciando diretamente a organização curricular da Educação Física.

A pesquisa problematiza a centralidade dos conteúdos esportivos e defende a necessidade de valorização das diferentes manifestações da cultura corporal, como danças, lutas, jogos, ginásticas e práticas corporais diversas. Fundamentado na abordagem crítico-superadora, o estudo compreende a escola como espaço de formação humana e de apropriação crítica do conhecimento historicamente produzido. Nesse sentido, teve como objetivo específico *identificar as dificuldades enfrentadas pelos residentes na implementação de conteúdos da cultura corporal para além dos esportes tradicionais*.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza descritiva, utilizando procedimentos de pesquisa de campo e documental. Participaram do estudo 13 egressos do curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará, que atuaram como bolsistas do Programa de Residência Pedagógica entre novembro de 2022 e abril de 2024, em escolas da Região Metropolitana de Belém.

A produção dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas e análise dos relatórios finais elaborados pelos participantes do programa. As entrevistas foram organizadas em torno de eixos temáticos relacionados à hegemonia esportiva, diversificação dos conteúdos da cultura corporal, desafios pedagógicos e impactos formativos do Programa de Residência Pedagógica. Para este resumo foi destacado apenas o eixo relativo à hegemonia do esporte.

Os dados foram interpretados a partir da análise temática (Dias; Mishima, 2023), permitindo a identificação de núcleos de sentido e categorias relacionadas aos objetivos da investigação. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UEPA, conforme parecer nº 7.496.924.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados evidenciaram que as principais dificuldades enfrentadas pelos residentes estavam relacionadas à precariedade estrutural das escolas, à ausência de materiais pedagógicos adequados, às limitações no planejamento pedagógico e à *insegurança na abordagem de conteúdos pouco vivenciados durante suas trajetórias formativas*. Os participantes relataram que, em muitas situações, precisaram utilizar recursos próprios para garantir o desenvolvimento das aulas, revelando a insuficiência de investimentos públicos nas condições objetivas do trabalho pedagógico.

Além das questões estruturais, os residentes demonstraram *dificuldades relacionadas ao domínio de determinados conteúdos da cultura corporal, especialmente danças regionais* e outras práticas pouco exploradas durante a formação escolar e universitária. As narrativas revelaram *insegurança na condução pedagógica* desses conteúdos, evidenciando que a hegemonia esportiva também interfere na formação inicial dos futuros professores, res-

tringindo o acesso a experiências corporais diversificadas.

Os dados também indicaram que os residentes buscaram estratégias para superar essas limitações, destacando-se *o planejamento pedagógico intencional e a utilização da abordagem crítico-superadora* como referência teórico-metodológica. Essa perspectiva contribuiu para a problematização crítica da realidade social dos alunos e para a ressignificação de conteúdos historicamente marginalizados na Educação Física escolar, como capoeira, danças e jogos eletrônicos.

Outro resultado importante refere-se à contribuição do Programa de Residência Pedagógica para a articulação entre teoria e prática. Os residentes destacaram que a inserção no cotidiano escolar possibilitou a aplicação concreta dos conhecimentos discutidos na universidade, favorecendo uma compreensão mais ampla da Educação Física e de suas possibilidades pedagógicas. As experiências vivenciadas contribuíram para ampliar a visão crítica sobre a centralidade do esporte, compreendendo-o não como único conteúdo da área, mas como uma das diversas manifestações da cultura corporal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o Programa de Residência Pedagógica constituiu-se como importante espaço formativo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas e diversificadas na Educação Física escolar. Apesar das dificuldades estruturais, pedagógicas e formativas enfrentadas pelos residentes, a experiência analisada demonstrou que é possível construir propostas de ensino comprometidas com a ampliação dos conteúdos da cultura corporal e com a formação crítica dos estudantes.

A pesquisa evidenciou que a superação da hegemonia esportiva não implica a exclusão do esporte das aulas de Educação Física, mas sua compreensão crítica enquanto um dos conteúdos da cultura corporal. O estudo reafirma, portanto, a importância de políticas de fortalecimento da formação docente que promovam a articulação entre universidade e escola.

REFERÊNCIAS

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

DIAS, Ernandes Gonçalves; MISHIMA, Silvana Martins. Análise temática de

dados qualitativos: uma proposta prática para efetivação. **Revista Sustinere**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 402-411, 2023.

DUARTE, Newton. **Conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. 1 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

MARINHO, Vitor. **O esporte pode tudo**. São Paulo: Ed. Cortez, 2010.

SANTOS, Adnelson Araujo dos. **O pensamento teórico na educação física escolar** [ebook]. - Dados eletrônicos (1 arquivo: PDF) - Goiânia: Cegraf UFG, 2023.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi desenvolvido sem apoio financeiro.

DECLARAÇÃO

Durante a preparação deste trabalho, os/as autores/as utilizaram o ChatGPT Business, da OpenAI, em maio de 2026, para avaliação do texto e aprimoramentos gramaticais e semânticos. Após o uso, os/as autores/as revisaram e editaram o conteúdo, assumindo total responsabilidade pelo mesmo.



IMPACTOS DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEPA

Ana Paula de Sousa Coelho

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: paulasc.012@gmail.com

Thaianny Karoline Ferreira Furtado

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: thaiannykaroline17@gmail.com

Adnelson Araújo dos Santos,

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: adnelson.santos@uepa.br

INTRODUÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica (PRP), instituído pela CAPES, integra a Política Nacional de Formação de Professores e busca fortalecer a articulação entre universidade e escola básica, contribuindo para a formação teórico-prática dos licenciados. O programa insere os estudantes no cotidiano escolar, promovendo experiências docentes, acompanhamento de professores da educação básica e reflexão sobre os desafios do ensino.

No curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado do Pará (UEPA), Campus III, o PRP, aprovado no Edital nº 53/2022, foi desenvolvido em escolas públicas da Região Metropolitana de Belém, envolvendo residentes, preceptores e docentes orientadores em experiências fundamentadas na perspectiva crítico-superadora e no ensino desenvolvimental.

Assim, o estudo objetiva apresentar os impactos do Programa de Residência Pedagógica na formação dos licenciados em Educação Física da UEPA, considerando as experiências vivenciadas, os desafios encontrados e as contribuições do programa para a formação docente.

METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa de caráter documental, desenvolvida a partir da análise dos relatórios produzidos pelos residentes do PRP do curso de Licenciatura em Educação Física da UEPA.

O subprojeto contou com 17 residentes, sendo 15 bolsistas e 2 voluntários, distribuídos em três escolas-campo da Região Metropolitana de Be-

lém. Foram analisados 32 relatórios parciais elaborados ao longo de 2023.

A análise ocorreu em três etapas: leitura integral dos relatórios, organização das informações e identificação das ideias centrais relacionadas à formação docente, às experiências pedagógicas e às dificuldades encontradas nas atividades escolares. Posteriormente, os dados foram interpretados à luz da literatura sobre formação de professores e Educação Física escolar.

RESULTADOS

Os resultados mostram que o PRP tem um papel importante na formação dos licenciados em Educação Física, principalmente ao promover a interação entre a universidade e a escola. O envolvimento com o ambiente escolar proporcionou uma melhor compreensão dos diversos desafios que caracterizam a atividade do professor, além de favorecer o aprimoramento de habilidades relacionadas ao planejamento das aulas. Isso também contribuiu de maneira significativa para a ampliação da reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas realizadas no dia a dia da educação.

Ao longo do processo de ambientação, os residentes os residentes participaram de ciclos de estudo, reuniões pedagógicas e discussões teóricas relacionadas à Educação Física escolar, à formação de professores e às abordagens pedagógicas críticas. Dessa forma, essa experiência proporcionou um espaço para troca de conhecimentos e reflexões sobre práticas educacionais na área, desenvolvendo uma compreensão mais abrangente sobre a função social da Educação Física, além de evidenciar a urgência de se ultrapassar práticas que estão voltadas para o esporte e que abrangem uma abordagem abertamente tecnicista.

Os indivíduos que participaram da discussão também enfatizaram a relevância do suporte oferecido pelos preceptores no que diz respeito ao planejamento das atividades escolares, bem como na gestão da sala de aula e na compreensão das particularidades da dinâmica do ambiente escolar. Essa orientação não apenas contribui para o fortalecimento da segurança profissional dos educadores, mas também desempenha um papel crucial na formação e no estabelecimento da identidade docente.

As Análises realizadas destacaram a presença de várias dificuldades que estão relacionadas à precariedade das estruturas existentes, à falta de

quadras esportivas específicas, à escassez de materiais pedagógicos necessários para um ensino de qualidade e também dos obstáculos que se apresentam no ambiente de aprendizagem. Essas questões comprometem significativamente o desenvolvimento das atividades educacionais e esportivas.

Alguns residentes também relataram sentimentos de inseguranças em relação às suas práticas docentes, bem como enfrentaram desafios ao lidar com conteúdos que foram pouco envolvidos durante sua formação inicial, em relação às suas práticas docentes.

No entanto, os relatos apresentados evidenciam um forte compromisso conjunto na criação de estratégias pedagógicas que estão em conformidade com a proposta que foi delineada no âmbito do programa. Os dados coletados e analisados também revelam que o PRP promove significativamente a autonomia dos educadores em formação, estimula uma postura crítica e reflexiva, além de incrementar a habilidade de adaptação dos futuros docentes em face das diversas realidades presentes no contexto educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa de Residência Pedagógica constitui uma importante política de formação de professores ao promover a aproximação entre universidade e escola pública, favorecendo a inserção dos licenciandos na realidade educacional ainda durante a graduação.

No contexto da Educação Física da UEPA, o programa contribuiu para o desenvolvimento profissional dos residentes, ampliando experiências relacionadas ao planejamento, à regência de aulas, à reflexão pedagógica e à compreensão das condições concretas do trabalho docente.

Apesar das dificuldades estruturais observadas nas escolas-campo e dos desafios enfrentados pelos residentes durante o processo de regência, os relatos evidenciam que a experiência proporcionada pelo PRP fortalece a formação crítica e reflexiva dos futuros professores.

Dessa forma, a residência pedagógica se configura como uma vivência extremamente valiosa, que transcende o simples aprimoramento das habilidades técnicas e pedagógicas. Essa experiência impacta decisivamente a formação de valores, comportamentos e princípios éticos que moldam a maneira como os futuros educadores atuarão em sua profissão.

Assim sendo, é plenamente viável afirmar que o programa de residência pedagógica desempenha um papel fundamental na formação dos residentes em formação, influenciando de maneira marcante não apenas a trajetória profissional dos residentes, mas também as metodologias de ensino utilizadas e a qualidade da educação que é proporcionada nas diversas instituições educacionais.

REFERÊNCIAS

CAPES (Brasil). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº**

1/2020: Programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020.

DAVYDOV, Vasily Vasilyevich. Análise dos princípios didáticos da escola tradicional e dos possíveis princípios do ensino em um futuro próximo. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (org.). **Ensino desenvolvimental**: antologia. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 211-223.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2015.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi desenvolvido sem apoio financeiro.

DECLARAÇÃO

Durante a preparação deste trabalho, os/as autores/as utilizaram o ChatGPT Business, da OpenAI, em março de 2026, para *brainstorming*, avaliação do texto e aprimoramentos gramaticais e semânticos. Após o uso, os/as autores/as revisaram e editaram o conteúdo, assumindo total responsabilidade pelo mesmo.

INFLUÊNCIA DA CONDIÇÃO ECONÔMICA NA PARTICIPAÇÃO DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM JOGOS E COMPETIÇÕES ESPORTIVAS

Enzo Beckman Matos Ribeiro

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: enzo.ribeiro@aulo.uepa.com

Jully Cristine Seabra de Oliveira

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: jully.oliveira@aluno.uepa.br

Letícia Gabriela Pinheiro Ferreira

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: leticia.ferreiragabriela@gmail.com

Victor Klaus Matos de Souza

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: victorklaus0611@gmail.com

Anibal Correia Brito Neto

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: anibal.neto@uepa.br

INTRODUÇÃO

A participação em jogos e competições esportivas no contexto acadêmico constitui dimensão importante da formação de estudantes de Educação Física, pois a vivência esportiva relaciona-se diretamente a um dos eixos centrais do currículo. Essas experiências contribuem para a formação acadêmica e profissional, além de favorecerem a socialização e o desenvolvimento de competências físicas, cognitivas e sociais.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física, instituídas pela Resolução nº 6/2018, o esporte é compreendido como manifestação da cultura corporal humana e integra a organização dos cursos da área, constituindo tema de aprofundamento e campo de atuação profissional (Brasil, 2018).

Entretanto, a participação em jogos e competições pode ser limitada por fatores econômicos, especialmente em razão da cobrança de taxas, compra de uniformes e outros custos relacionados à prática esportiva. Esse cenário tende a restringir o acesso de estudantes em situação de vulnerabilidade. Diante disso, este trabalho objetiva compreender de que maneira a condição econômica influencia a participação de estudantes do curso de Educação Física de uma

universidade pública do estado do Pará em jogos e competições esportivas.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo, de corte transversal, voltado à análise da relação entre condição econômica e participação estudantil em atividades esportivas no ensino superior. Os dados foram coletados em um único momento, permitindo um retrato da realidade investigada (Mattar; Ramos, 2021).

A pesquisa caracterizou-se como de campo, sendo desenvolvida em uma universidade pública do estado do Pará, escolhida em razão do histórico de realização de jogos e competições esportivas. Utilizou-se um questionário estruturado com questões de escolha única e múltipla, organizado em quatro blocos: informações gerais; condição econômica; participação em competições esportivas; e participação nos jogos internos do curso.

Após a coleta, os dados foram organizados em planilhas eletrônicas e analisados por meio de estatística descritiva.

ENTRE O GOSTO PELO ESPORTE E A CONDIÇÃO ECONÔMICA

Os dados obtidos com 28 respondentes indicam que a condição econômica influencia significativamente a participação em jogos e competições esportivas. Mais de 60% afirmaram já ter deixado de participar dessas atividades por motivos financeiros, seja com frequência ou eventualmente.

Observou-se ainda que a maioria possui baixa renda familiar e individual, dependendo financeiramente da família, cuja renda geralmente não ultrapassa três salários mínimos. Além disso, 96,4% consideram que estudantes com melhores condições financeiras participam mais dessas atividades.

Nesse contexto, a exclusão esportiva não se resume à falta de interesse individual, mas relaciona-se às desigualdades socioeconômicas. Embora 96,4% dos estudantes afirmem gostar de participar de jogos e reconheçam sua importância formativa, apenas 10,7% participam frequentemente das competições. Os dados revelam, portanto, uma contradição entre o interesse pelo esporte e as possibilidades concretas de participação.

Ao analisar os Jogos Internos promovidos pela universidade, observou-se que o modelo atual pode reproduzir desigualdades ao desconsi-

derar as condições econômicas dos estudantes. Entre os principais obstáculos apontados estão os custos com inscrição, uniformes e alimentação. Assim, elementos organizacionais acabam funcionando como barreiras à participação.

Os resultados demonstram a necessidade de estratégias institucionais que ampliem o acesso aos eventos esportivos universitários. Como apontam Cardoso e Brito Neto (2024), o investimento no esporte universitário pode favorecer a inclusão social e contribuir para o desenvolvimento acadêmico e profissional dos estudantes.

CONCLUSÃO

Os resultados evidenciam que a condição econômica influencia diretamente a participação de estudantes de Educação Física em jogos e competições esportivas. Apesar do interesse dos acadêmicos pelas práticas esportivas, fatores como taxas de inscrição, compra de uniformes, alimentação e deslocamento dificultam a participação de parte significativa dos estudantes.

Dessa forma, torna-se necessário que a universidade desenvolva ações de democratização do acesso ao esporte, como apoio financeiro para estudantes em situação de vulnerabilidade e políticas de incentivo à participação esportiva. O enfrentamento das barreiras socioeconômicas é fundamental para que os jogos universitários se constituam, de fato, como espaços de inclusão e formação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Brasília, DF, 2018.

CARDOSO, L. da C.; BRITO NETO, A. C. Gestão do esporte universitário em uma universidade pública do norte do Brasil. **Contribuciones a las ciencias sociales**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 5784–5799, 2024. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/4567>. Acesso em: 19 maio 2026.

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. **Metodologia da pesquisa em educação:** abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. São Paulo: Edições 70, 2021.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi desenvolvido sem apoio financeiro.

DECLARAÇÃO

Durante a preparação deste trabalho, os/as autores/as utilizaram o ChatGPT, da OpenAI, em maio de 2026, para aprimoramentos gramaticais e semânticos. Após o uso, os/as autores/as revisaram e editaram o conteúdo, assumindo total responsabilidade pelo mesmo.



FUTEBOL PARAENSE E AS CATEGORIAS DE BASE: DESAFIOS DA GESTÃO E DA FORMAÇÃO DE ATLETAS

Adnelson Araújo dos Santos

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: adnelson.santos@uepa.br

Hiago Caiê de Castro da Silveira

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: caiedejesus33@gmail.com

Robert Barbosa Rocha

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: robert.rocha@aluno.uepa.br

INTRODUÇÃO

Este estudo analisa a gestão financeira dos clubes de futebol profissional da cidade de Belém-PA, com foco nos recursos destinados às categorias de base. A pesquisa parte da preocupação com o processo de profissionalização de jovens atletas e com as condições oferecidas pelos clubes para a formação esportiva e escolar desses sujeitos.

Considerando que milhares de crianças e adolescentes depositam no futebol a expectativa de ascensão social e melhoria de vida, o estudo problematiza a maneira como os clubes administram seus recursos financeiros e estruturam suas categorias de base. Além disso, discute-se a relação entre o investimento esportivo, a evasão escolar e as possibilidades de inserção profissional dos atletas que não conseguem alcançar o futebol profissional. Nesse contexto, o trabalho busca compreender de que forma os clubes profissionais de Belém realizam o gerenciamento dos recursos financeiros destinados às categorias de base e quais impactos esse processo gera na formação esportiva e social dos atletas.

METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa. A investigação foi realizada em dois clubes de futebol profissional localizados na cidade de Belém-PA.

Participaram do estudo o coordenador geral das categorias de base de um clube paraense, denominado aqui de clube A, e o diretor de futebol de outro clube paraense, denominado de clube B. Os sujeitos foram identifica-

dos como entrevistado A e entrevistado B, respectivamente, com o objetivo de garantir o anonimato dos participantes.

A coleta de informações ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas presencialmente e via Google Meet. As entrevistas foram gravadas, transcritas e posteriormente validadas pelos participantes. Para a análise dos dados utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, fundamentada em Minayo (2004), compreendendo as etapas de ordenação dos dados, classificação e análise final.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob parecer nº 6.076.710.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados revelam que ambos os clubes possuem profissionais qualificados na gestão das categorias de base, com formação acadêmica e experiência na área esportiva. Contudo, identificaram-se diferenças significativas em relação à estrutura financeira, organizacional e aos investimentos realizados. O clube A destina aproximadamente 5% de seus recursos para as categorias de base, enquanto o clube B investe cerca de 20% de sua receita profissional nesse setor, demonstrando maior capacidade estrutural e financeira.

No clube A, os recursos são utilizados principalmente para manutenção cotidiana, compra de materiais esportivos, pagamento de arbitragem, aluguel de campos e alimentação dos atletas. O clube conta com profissionais como nutricionistas, fisioterapeutas, assistente social e médicos, embora ainda apresente carências em áreas como fisiologia e análise de desempenho. Já o clube B possui uma estrutura mais ampla, com profissionais especializados em diferentes áreas, incluindo psicólogo, fisiologista, dentista, enfermeiro e assessor de imprensa, além de oferecer auxílio com alimentação, moradia e transporte para atletas oriundos do interior do estado.

Em relação à formação escolar, ambos os clubes demonstraram pouca atuação efetiva. Apesar de exigirem boletins escolares e acompanharem atletas que cursam graduação, não há políticas estruturadas de incentivo à permanência e ao desempenho escolar. Essa realidade reforça discussões presentes na literatura sobre a dupla carreira no futebol e os riscos da eva-

são escolar motivada pela busca da profissionalização esportiva.

Outro aspecto relevante identificado refere-se às dificuldades enfrentadas pelas categorias de base no contexto regional. Os entrevistados destacaram a escassez de patrocínios, a limitação do calendário competitivo e a pouca valorização das competições de base no Norte do país. Enquanto clubes de outras regiões realizam cerca de 35 a 40 partidas por temporada, os clubes investigados disputam aproximadamente 20 jogos anuais, fator que limita o desenvolvimento técnico e competitivo dos atletas.

As discussões também demonstram que as categorias de base são vistas pelos clubes como um importante ativo econômico, uma vez que a formação e negociação de atletas podem representar significativa fonte de receita. Entretanto, para que isso ocorra, torna-se necessário um planejamento financeiro eficiente, aliado à profissionalização da gestão esportiva e à ampliação dos investimentos em infraestrutura e suporte aos atletas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que os clubes investigados possuem formas de gerenciamento financeiro voltadas para as categorias de base, porém apresentam diferenças significativas quanto à estrutura organizacional e ao volume de investimentos realizados. O clube A demonstra maior dependência financeira e menor autonomia para desenvolver suas categorias de base, enquanto o clube B apresenta planejamento mais consolidado e melhores condições estruturais. Apesar disso, ambos os clubes ainda apresentam limitações relacionadas ao incentivo à formação escolar dos atletas, restringindo-se ao acompanhamento do rendimento acadêmico exigido pelas competições.

A pesquisa evidencia que as categorias de base desempenham papel fundamental tanto na formação esportiva quanto na possibilidade de transformação social de jovens atletas. Entretanto, fatores como escassez de recursos, ausência de patrocínios, reduzido número de competições e limitações estruturais dificultam o desenvolvimento pleno dessas categorias no contexto paraense. Além disso, observa-se a necessidade de maior integração entre formação esportiva e escolar, garantindo que os atletas tenham melhores perspectivas profissionais para além do futebol.

Por fim, o estudo destaca a carência de pesquisas científicas voltadas à

gestão das categorias de base no futebol brasileiro, especialmente na região Norte, reforçando a importância de ampliar as investigações sobre o tema.

REFERÊNCIAS

AVELAR, E. A., SANTOS, T. de S., e RIBEIRO, L. M. de P. (2014). **Análise do desempenho econômico- financeiro de clubes brasileiros de futebol.**

Anais do Simpósio de Engenharia de Produção: as Demandas de Infraestrutura Logística para o Crescimento Econômico Brasileiro. Bauru, SP, Brasil, 11.

BRANDÃO, A. R. (2012). **O endividamento dos clubes de futebol no Brasil (Dissertação de Mestrado em Administração de Empresas).** Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP.

CIAMPA, Antonio, LEME, Clodoaldo, SOUZA, Renato. **Considerações sobre a formação e transformação da identidade profissional do atleta de futebol no Brasil: Pontifícia.** Universidade Católica de São Paulo, 2010.

COSTA, F. L. da; COSTA, E. M. M. L. da. **Fome de bola: o futebol no Brasil e os desafios da gestão esportiva.** Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão, Rio de Janeiro, RJ, v. 4, n. 1, p. 42-55, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 23. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi desenvolvido sem apoio financeiro.

DECLARAÇÃO

Durante a preparação deste trabalho, os/as autores/as utilizaram o ChatGPT Business, da OpenAI, em maio de 2026, para avaliação do texto e aprimoramentos gramaticais e semânticos. Após o uso, os/as autores/as revisaram e editaram o conteúdo, assumindo total responsabilidade pelo mesmo.

FORMAÇÃO E MUNDO DO TRABALHO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DO PPP DE 2008 E PPC DE 2019 DA UEPA

Layse de Sousa Ferreira

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: layse.ferreira@aluno.uepa.br

Renata Tourinho Ribeiro

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: renata.ribeiro@aluno.uepa.br

Gabriela Juliana Costa

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: gabriela.j.costa@aluno.uepa.br

Giselle dos Santos Ribeiro

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: giselle.ds.ribeiro@uepa.br

INTRODUÇÃO

A formação em Educação Física no Brasil constitui um campo historicamente marcado por disputas. Ribeiro *et al.* (2015), em seu estudo, corroboram essa análise ao apontarem para um acirramento das tensões na área.

Nas últimas décadas, reformas educacionais promoveram mudanças significativas nos cursos de formação. Tais transformações impactam a relação entre formação e mundo do trabalho, aproximando os currículos da lógica das competências e das exigências do mercado (Metzner, 2019).

Nesse contexto, este estudo objetiva analisar comparativamente o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de 2008 e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de 2019 do curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará (UEPA), com foco na organização curricular e no perfil do egresso, buscando compreender em que medida as mudanças observadas expressam processos de fragmentação da formação e reconfiguração do perfil profissional.

METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa documental, tendo como fontes⁷ o PPP de 2008 e o PPC de 2019 do curso de Educação Física da UEPA. A pesquisa documental é realizada a partir de materiais produzidos com finalidades institucionais es-

⁷Os documentos institucionais analisados foram obtidos diretamente junto à assessoria pedagógica do curso de Educação Física da UEPA, mediante solicitação institucional, garantindo o acesso às versões oficiais utilizadas pela universidade.

pecíficas, mas que podem ser analisados cientificamente para compreender determinado fenômeno (Gil, 2022).

Os dados foram tratados por meio da análise de conteúdo (Bardin, 1977), desenvolvida em três etapas: pré-análise, exploração do material e interpretação. Na primeira etapa foram definidas as categorias Organização Curricular e Perfil do Egresso, a partir das quais se realizou a codificação de termos e expressões centrais.

A interpretação fundamentou-se no referencial crítico-dialético, compreendendo as mudanças curriculares como expressão de determinações históricas relacionadas às transformações do mundo do trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O quadro1 apresenta uma análise comparativa da organização curricular dos Projetos Pedagógicos do Curso de Educação Física da UEPA, referentes aos anos de 2008 e 2019, buscando evidenciar alterações estruturais e mudanças na configuração formativa.

Quadro 1 – Análise comparativa da organização curricular do Curso de Educação Física da UEPA no PPP (2008) e no PPC (2019)

PPP (2008)	PPC (2019)
Apresenta organização baseada em grupos de conhecimento e eixos de formação, evidenciando o compromisso com uma formação unificada. A pesquisa e a prática pedagógica constituem eixo permanente, articulando teoria e prática e favorecendo a compreensão crítica da realidade.	Observa-se uma reorganização estruturada em etapa comum e etapa específica, introduzindo uma lógica de fragmentação progressiva da formação. Essa mudança manifesta-se na concentração dos fundamentos em momentos específicos do curso, na redução de sua densidade interna e na centralidade de componentes voltados à prática e à intervenção profissional.

Fonte: Elaboração própria (2026).

Segundo Metzner (2019), as reformas educacionais integram um movimento mais amplo de reconfiguração do papel do Estado na formação profissional, privilegiando flexibilidade, adaptabilidade e competências. Essa racionalidade aparece nos documentos analisados, sobretudo na redução dos fundamentos teóricos e na valorização da prática e da intervenção pedagógica, indicando um deslocamento do eixo formativo da compreensão

crítica para a atuação imediata.

Além disso, a ampliação do estágio supervisionado e a reformulação da prática pedagógica em componentes mais metodológicos e instrumentais reforçam a dimensão operativa da formação, reduzindo o espaço destinado à reflexão crítica e à produção do conhecimento sobre as condições sociais, políticas e históricas que atravessam a Educação Física.

As diferenças entre os projetos formativos tornam-se ainda mais evidentes na análise do perfil do egresso. Conforme o quadro 2:

Quadro 2 – Análise comparativa entre o perfil do egresso do Curso de educação Física da UEPA a partir das expressões-chave nos documentos orientadores de 2008 e 2019

PPP (2008)	PPC (2019)
No PPP de 2008 predominam expressões como “formação crítica e reflexiva”, “princípios políticos e pedagógicos”, “rigor científico” e “intervenção qualificada mediada pelo trabalho pedagógico”. O egresso é concebido como sujeito capaz de compreender criticamente a realidade e intervir de forma socialmente comprometida.	No PPC de 2019, embora a licenciatura ainda preserve elementos dessa perspectiva, por meio de termos como “professor crítico”, “postura investigativa” e “responsabilidade social”, observa-se a incorporação de expressões como “competência profissional” e “transformar conhecimento em ações”, indicando maior valorização da aplicabilidade do conhecimento. Essa tendência torna-se mais evidente no bacharelado, marcado pela predominância de termos como “competência”, “qualificação”, “intervenções técnico-científicas”, “produtividade” e “efetividade”. Nessa configuração, o perfil profissional do egresso passa a ser orientado pela capacidade de responder às demandas do mercado e produzir resultados mensuráveis.

Fonte: Elaboração Própria (2026)

Tal movimento dialoga com a análise de Coimbra, Nozaki e Maciel (2025), segundo a qual a racionalidade neoliberal redefine a formação profissional a partir da lógica da empregabilidade. O trabalhador é concebido como sujeito flexível, constantemente avaliado por sua produtividade e capacidade de adaptação às exigências do mercado.

Essa reconfiguração também se expressa na compreensão do trabalho. No currículo de 2008, o trabalho aparece vinculado a diferentes espaços educativos e mediado pelo trabalho pedagógico. Já em 2019, especialmente no bacharelado, predominam ações como “prescrever”, “executar” e “avaliar”, evidenciando uma organização do campo profissional em nichos específicos orientados pelas demandas mercadológicas, com redução da dimensão pedagógica e fortalecimento da lógica de prestação de serviços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da organização curricular e do perfil do egresso presentes no PPP de 2008 e no PPC de 2019 da UEPA evidenciou diferentes concepções de formação e distintas relações com o mundo do trabalho em Educação Física. Enquanto o currículo de 2008 privilegia uma formação crítica, articulada à pesquisa, à prática pedagógica e ao compromisso social, o currículo de 2019 enfatiza competências, intervenção profissional e adaptação às demandas do mercado.

Conclui-se que as mudanças curriculares continuam expressando disputas em torno do projeto de formação profissional, revelando tensões entre uma perspectiva de formação humana ampliada e outra orientada pela lógica contemporânea da empregabilidade e da produtividade tal como já afirmavam Ribeiro *et al.* (2015).

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

COIMBRA, T.; NOZAKI, H.; MACIEL, T. O recrudescimento neoliberal e o desenvolvimento das estruturas avançadas do capitalismo no fitness e na Educação Física brasileira. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 17, n. 1, p. 159-179, 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2022.

METZNER, A. C. **Legislação sobre a formação em Educação Física no Brasil: formando professores ou profissionais?** 2019. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da

Motricidade, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019.

RIBEIRO, G. dos S.; LIMA, J. R. S.; BRITO NETO, A. C.; SOARES, M. G.. Formação inicial em educação física e as repercussões da proposição de licenciatura ampliada no CEDF/UEPA. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 1, 2015.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. **Projeto político-pedagógico do curso de Educação Física (Graduação)**. Belém: UEPA, 2008.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. **Projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física: licenciatura e bacharelado**. Belém: UEPA, 2019.

DECLARAÇÃO

Durante a preparação deste trabalho, os/as autores/as utilizaram o ChatGPT Business, da OpenAI, em maio de 2026, para avaliação do texto e aprimoramentos gramaticais e semânticos. Após o uso, os/as autores/as revisaram e editaram o conteúdo, assumindo total responsabilidade pelo mesmo.



DIFERENTES FORMAS DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA APÓS A RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 06/2018

João Inácio Rosa Monteiro

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: joaoinacio136@gmail.com

Giselle dos Santos Ribeiro

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: giselle.ds.ribeiro@uepa.br

INTRODUÇÃO

A formação em Educação Física no Brasil passou por importantes mudanças nas últimas décadas, impulsionadas por transformações nas políticas educacionais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Segundo Ramalho e Cardoso (2021) e Sales e Lano (2024), esse processo está relacionado ao avanço das políticas neoliberais que aproximaram a educação das demandas do mercado.

Na Educação Física, essas mudanças foram consolidadas pela Resolução CNE/CES nº 07/2004, que institucionalizou a separação entre Licenciatura e Bacharelado. Embora a resolução defendesse uma formação generalista e humanista, diferentes estudos apontam contradições relacionadas ao fortalecimento de uma perspectiva mais técnica e mercadológica da formação (Lemos *et al.*, 2012)

Nesse sentido, Furtado e Rios (2021) destacam que no campo da Educação Física a atualização das diretrizes de 2004, que culminou com a Resolução CNE/CES 06/2018, negligencia as dimensões políticas, culturais e pedagógicas da formação, reduzindo-a um projeto de sociedade orientado pela lógica do capital.

Desse modo, o objetivo central deste texto é analisar as reformulações curriculares dos cursos de graduação em Educação Física que garantem a dupla formação, realizadas por universidades públicas após a implementação da Resolução CNE/CES nº 06/2018, a partir da investigação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e de referenciais teóricos críticos sobre o tema.

METODOLOGIA

A pesquisa adota como procedimento metodológico a pesquisa do-

cumental, tomando como objeto de análise os PPCs de Educação Física reformulados à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física (DCNEF) de 2018. Conforme Guba e Lincoln (1981 *apud* Lima Júnior *et al.*, 2021), a análise documental refere-se ao exame minucioso de materiais não analisados anteriormente ou passíveis de reinterpretação.

Estão sendo analisados apenas PPCs de cursos de Educação Física de universidades públicas brasileiras reformulados com base na Resolução CNE/CES nº 06/2018. A pesquisa contempla exclusivamente cursos que adotam o modelo de dupla formação licenciatura e bacharelado estruturado a partir de uma etapa comum inicial.

Para o tratamento dos dados foi utilizada a técnica de categorização da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Além disso, realizou-se levantamento bibliográfico nas bases Google Acadêmico, SciELO e Portal CAPES, utilizando como descritores as expressões “Resolução CNE CES 07 2004” e “Resolução CNE CES 06 2018”.

RESULTADO PRELIMINARES

Foram identificados 33 Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de universidades públicas brasileiras, cujo levantamento bibliográfico paralelo aprofundou as discussões teóricas sobre os impactos das políticas neoliberais na formação em Educação Física, contribuindo para a construção das categorias de análise.

Assim, a análise priorizou inicialmente a identificação das universidades públicas brasileiras que possibilitam a habilitação da Licenciatura e do Bacharelado em Educação Física na mesma formação (dupla diplomação), foi observado que embora as instituições estejam submetidas às mesmas Diretrizes Curriculares Nacionais, a materialização da dupla formação ocorre de maneiras distintas.

Os resultados indicam a existência de pelo menos três grandes modelos de organização curricular. O primeiro grupo é composto por instituições que desenvolvem a dupla formação de maneira integrada dentro de um único percurso acadêmico, permitindo ao estudante obter simultaneamente os dois diplomas por meio do compartilhamento da etapa comum e da articulação entre componentes curriculares das duas habilitações. Nesse grupo

encontram-se universidades como UFG, UFCAT, UEG, UNIVASF e UEMG-Ibirité, que apresentam maior aproximação com uma perspectiva de integração, porque os componentes curriculares são organizados de forma articulada, reduzindo a separação entre as formações e diminuindo a fragmentação.

Um segundo grupo reúne instituições que também permitem a obtenção simultânea da Licenciatura e do Bacharelado, porém com menor integração curricular. Nesses casos, após a etapa comum, o estudante cursa as duas habilitações ao mesmo tempo, mas com disciplinas, estágios e exigências específicas mais separadas. A UNICAMP e a UEMG-Divinópolis representam esse modelo.

Por fim, identificou-se instituições que adotam um modelo de dupla formação sequencial, onde o estudante conclui inicialmente uma habilitação e posteriormente realiza complementação curricular, reingresso ou continuidade acadêmica para obtenção da segunda formação, aproveitando a etapa comum já cursada, encontrado em universidades como UECE, FURG, UFPI, UESPI e UNESPAR, apresentando maior distanciamento de uma formação integrada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos até o momento mostram que, embora a Resolução CNE/CES nº 06/2018 tenha estabelecido uma etapa comum para a formação em Educação Física, as universidades têm organizado seus currículos de maneiras bastante diferentes. Enquanto algumas instituições buscam aproximar Licenciatura e Bacharelado em um mesmo percurso formativo, outras mantêm uma separação mais evidente entre as habilitações.

A análise dos PPCs já evidencia que não existe um único modelo de formação, mas diferentes formas de interpretar e colocar em prática as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. Esses achados ajudam a compreender melhor como a formação em Educação Física vem sendo reorganizada nas universidades públicas brasileiras.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018**. Institui diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em educação

física e dá outras providências. Brasília, DF: CNE, 2018.

CHAGAS R. C.; DE SOUZA C., F.. A adequação à exploração do mercado de trabalho via segmentação da Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. *Pensar a Prática*, **Goiânia**, v. 24, 2021.

FURTADO, R. P.; RIOS, G. B.. Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Física: resistências necessárias e possíveis. **Revista Fluminense de Educação Física**, [s. l.], p. 1-9, 2021.

LEMOS, L. M.; VERONEZ, L. F. C.; MORSCHBACHER, M.; BOTH, V. J.. As contradições do processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de formação em Educação Física e os movimentos de resistência à submissão ao mercado. **Movimento**, [S. l.], v. 18, n. 3, p. 27–49, 2012.

LIMA JUNIOR, E. B.; OLIVEIRA, G. S. de; SANTOS, A. C. O. dos; SCHNEKENBERG, G. F.. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, p. 3651, 2021.

SALES, J. F.; LANO, M. B.. As novas DCNS e os seus reflexos na formação de professores de educação física. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 5, p. 4170–4182, 2024.

TAFFAREL, C. N. Z.; SANTANA, M. L.; LUZ, S. F. **Formação de professores de Educação Física: a disputa nos rumos da formação**. *Revista Fluminense de Educação Física*, Niterói, v. 2, n. 2, p. 1-18, 2021.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi desenvolvido com apoio financeiro da Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Pará (FAPESPA), na modalidade Bolsa de Iniciação Científica, por meio do Edital nº 044/2025–UEPA.

DECLARAÇÃO

Durante a preparação deste trabalho, os/as autores/as utilizaram o ChatGPT Business Plus, da OpenAI, em maio de 2026, para *brainstorming* e siste-

matização dos PPCs. O Cloude.ai para avaliação do texto e aprimoramentos gramaticais e semânticos. Após o uso, os/as autores/as revisaram e editaram o conteúdo, assumindo total responsabilidade pela produção do mesmo.

INCLUSÃO DE CRIANÇAS NEURODIVERGENTES NO VOLEIBOL INFANTIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

Hederson Ruan do Rosario Sena

Universidade do Estado do Pará (UEPA). Email: ruansena655@gmail.com

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o esporte tem se consolidado como um espaço progressivamente inclusivo, desafiando os modelos tradicionais de ensino, que apresentam limitações diante da diversidade presente nas turmas. Quando se aborda o contexto de turmas inclusivas, considera-se a presença de alunos com e sem transtornos do neurodesenvolvimento, como Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dislexia e outras condições. Conforme Fortes (2025, p. 88), “esses transtornos são caracterizados por comprometimentos que afetam o desenvolvimento e o funcionamento do sistema nervoso”.

Os sintomas, percebidos geralmente na primeira infância, variam em gravidade e manifestam-se na atenção, comunicação, socialização, habilidades motoras, aprendizado e comportamento. Diante desse cenário, torna-se essencial adaptar as atividades pedagógicas para promover o desenvolvimento equitativo dos alunos, respeitando suas condições individuais. O voleibol, enquanto esporte coletivo, oferece potencialidades significativas para o trabalho motor, cognitivo e social, justificando sua utilização como ferramenta inclusiva.

OBJETIVO

Relatar uma experiência profissional como professor de voleibol infantil, demonstrando como a prática desse esporte contribui para o desenvolvimento motor e técnico de crianças neurotípicas e neuroatípicas em turmas inclusivas.

METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência realizado em uma arena de voleibol no município de Ananindeua-PA, com uma turma infantil de iniciantes. Participaram 12 crianças com idades entre 9 e 12 anos, sendo nove neurotípicas e três neuroatípicas (um com TEA, um com TDAH e uma com disfunção motora leve).

As aulas ocorreram duas vezes por semana, com duração de 60 minutos cada, ao longo de 90 dias consecutivos. As intervenções pedagógicas basearam-se em atividades lúdicas para estimular a comunicação, exercícios de coordenação motora, percepção espacial, força muscular e fundamentos técnicos do voleibol (saque, recepção e levantamento).

A observação foi realizada por meio de registro sistemático em diário de campo, com foco nas interações sociais, na execução motora e na evolução técnica dos participantes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Segundo Cavaco (2025, p. 13), “neurodesenvolvimento são disfunções neurológicas que podem interferir na aquisição, retenção e/ou aplicação de habilidades, envolvendo atenção, memória, percepção, linguagem, solução de problemas e interação social”. A partir desse referencial, organizaram-se os achados nos eixos dificuldades de comunicação, atrasos no desenvolvimento motor e aprendizagem técnica do voleibol.

Inicialmente, observou-se baixa interação entre as crianças, especialmente as neuroatípicas. Para superar esse obstáculo, foram realizadas atividades lúdicas em grupo, como “coelho sai da toca”, “mãe da rua” e “vivo ou morto”. Essas dinâmicas favoreceram a criação de vínculos de confiança e melhoraram significativamente a comunicação e a socialização. Rodrigues e Pereira (2021) destacam que estratégias cooperativas e recreativas no esporte escolar favorecem a inclusão de crianças com TEA, promovendo maior participação social e interação entre os alunos.

Notou-se que algumas crianças apresentavam dificuldades em habilidades básicas como correr, agachar, saltar, trocar de direção e perceber o espaço. Para intervir, planejaram-se exercícios de fortalecimento muscular de membros superiores e inferiores, utilizando bolas medicinais leves,

circuitos com cones e saltos orientados. Essas atividades melhoraram a marcha, o equilíbrio e a execução motora geral, refletindo positivamente nas atividades do dia a dia. Segundo Lopes e Santos (2021), intervenções motoras precoces contribuem significativamente para ganhos funcionais e melhor desempenho motor em crianças neurodivergentes.

Os fundamentos de saque, levantamento e recepção foram trabalhados de maneira integrada à cognição. Um exemplo de atividade foi o uso de bolas de tênis e cones posicionados invertidos entre os braços esticados, simulando o gesto da recepção. Outra atividade consistiu em lançamentos alternados: bola alta à frente para execução da manchete e bola alta sobre a cabeça para execução do toque. Essa abordagem combinando força, técnica e raciocínio lógico resultou em melhora expressiva na coordenação e no desempenho técnico das crianças. Conforme Gonçalves e Silva (2020), o ensino adaptado do voleibol possibilita maior participação e aprendizagem significativa em contextos inclusivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência demonstrou que o voleibol, quando adaptado pedagogicamente, é eficaz para promover o desenvolvimento motor, técnico e social de crianças neurodivergentes em turmas inclusivas. A principal dificuldade inicial a comunicação foi superada com atividades lúdicas cooperativas. O atraso motor foi minimizado por meio de exercícios específicos de fortalecimento muscular.

Por fim, a técnica esportiva foi aprimorada com atividades que integraram cognição e movimento. Conclui-se que o professor de educação física desempenha papel fundamental na mediação inclusiva, sendo necessário planejamento contínuo e formação específica para atender à diversidade em aulas de esportes coletivos.

REFERÊNCIAS

CAVACO, Nora. **Autismo e neurodivergentes**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2025.

FORTES, Brenda. Impacto do desporto e exercício físico inclusivos nos Transtornos do Neurodesenvolvimento com ênfase no TEA

(Transtorno do Espectro Autista). **Academicus**, v. 3, n. 1, p. 87-94, 2025.
DOI: <https://dx.doi.org/10.4314/academicus.v3i1.8>.

GONÇALVES, Aguinaldo; SILVA, Júlio César. Pedagogia do esporte e inclusão: possibilidades no voleibol. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 34, n. 2, p. 245-256, 2020.

LOPES, Maria Cecília; SANTOS, Vera Lúcia. Desenvolvimento motor e neurodivergência: intervenções precoces. **Cadernos de Terapia Ocupacional**, v. 28, n. 3, p. 712-725, 2021.

RODRIGUES, David; PEREIRA, Fábio. Inclusão de crianças com TEA no esporte escolar: desafios e estratégias. **Movimento (UFRGS)**, v. 27, e 27012, 2021.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi desenvolvido sem apoio financeiro

DECLARAÇÃO

Durante a preparação deste trabalho, o autor utilizou o ChatGPT Business, da OpenAI, em março de 2026, para brainstorming, avaliação do texto e aprimoramentos gramaticais e semânticos. Após o uso, o autor revisou e editou o conteúdo, assumindo total responsabilidade pelo mesmo.



ESPORTE ADAPTADO, INCLUSÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ACEAB EM BELÉM-PA

Marilia Matos Monteiro Gonçalves Ferreira

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: mariliazinha@hotmail.com

Demétrio Augusto Mendes Cardoso Júnior

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: demetrio.acardoso@gmail.com

Valdir Santos Aguiar

ACEAB - Associação Clube Esporte Adaptado em Belém. E-mail: valdiresamaz@gmail.com

Carlos Cristiano Espedido Guzzo Junior

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: c.guzzojunior@uepa.br

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado é etapa essencial da formação em Educação Física, pois articula conhecimentos acadêmicos, intervenção profissional e reflexão crítica. No bacharelado, essa vivência ganha relevância em clubes e associações esportivas, nos quais o futuro profissional desenvolve competências técnicas, pedagógicas, éticas e sociais (Brasil, 2018).

A participação da pessoa com deficiência nas práticas corporais ainda enfrenta barreiras de acesso, transporte, dependência de familiares, escassez de materiais adaptados, poucos recursos financeiros e insuficiência de políticas públicas permanentes. Na região amazônica, tais desafios se intensificam pelas desigualdades territoriais, distâncias, limitações de infraestrutura e menor oferta de serviços especializados. Soma-se a isso a formação insuficiente em parte dos cursos de Educação Física, nos quais nem sempre há disciplinas específicas ou vivências sobre Educação Física Adaptada, paradesporto e inclusão.

Este trabalho analisa aprendizagens formativas vivenciadas no Estágio III - Clubes e Associações, realizado na ACEAB - Associação Clube Esporte Adaptado em Belém, com ênfase no esporte adaptado, na inclusão e na construção da postura profissional em contexto amazônico.

METODOLOGIA E RELATO DA EXPERIÊNCIA

Trata-se de relato de experiência, qualitativo, descritivo e reflexivo,

elaborado a partir da observação participante, da coparticipação, do acompanhamento direto dos atletas e da análise dos registros formais do estágio. Foram utilizadas como fontes a ficha de controle de acompanhamento, o relatório de estágio e as percepções registradas ao longo das aulas, treinos, eventos e competições. Não foram realizadas entrevistas estruturadas nem instrumentos quantitativos; os registros aproximaram-se de um diário de campo, ao sistematizarem o observado, vivido e aprendido.

O estágio ocorreu na ACEAB, vinculada ao espaço da Tuna Luso-Brasileira. O Termo de Compromisso registrou quatro meses de estágio e 20 horas semanais, distribuídas em 5 horas às segundas, 5 horas às quartas e 10 horas aos sábados (Universidade do Estado do Pará, 2026a). A ficha de acompanhamento registrou atividades em abril, maio e junho de 2026, incluindo 60 horas em abril, 90 horas em maio e registros iniciais de junho (Universidade do Estado do Pará, 2026b).

As atividades contemplaram reconhecimento do espaço, identificação das modalidades, aulas funcionais, atletismo para pessoas com deficiência, campeonato de tênis de mesa, vôlei sentado, atividades aquáticas, caminhada e corrida. Também foram observadas ações com atletas, mães e familiares, evidenciando a associação como espaço de treino, convivência, apoio e participação social.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência na ACEAB permitiu compreender o esporte adaptado como espaço de formação humana e profissional. Para os atletas, as atividades favoreceram desenvolvimento motor, autoestima, socialização, autonomia e participação esportiva. Para a estagiária, a vivência aproximou conhecimentos acadêmicos de situações concretas de intervenção, nas quais o planejamento precisava ser ajustado às condições dos participantes, aos materiais disponíveis e à dinâmica do grupo.

A Educação Física Adaptada adequa objetivos, estratégias, materiais, ambientes e comunicação para assegurar participação segura em atividades físicas, esportivas e de lazer (Winnick; Porretta, 2017). A Lei Brasileira de Inclusão reforça a participação social em condições de igualdade (Brasil, 2015). Assim, inclusão não é apenas presença no espaço esportivo, mas permanên-

cia, acessibilidade, acompanhamento, pertencimento e reconhecimento do atleta como sujeito ativo.

O reconhecimento inicial do espaço revelou a importância da escuta, da segurança e da atenção ao ritmo de cada participante. As aulas funcionais estimularam força, equilíbrio, coordenação, mobilidade, resistência e participação coletiva. O atletismo exigiu comandos claros, adaptação dos deslocamentos e valorização das potencialidades. O tênis de mesa e as competições ampliaram a compreensão da atuação profissional para além do treino, incluindo organização de materiais, horários, apoio emocional e observação do ambiente competitivo.

O contato com vôlei sentado, atividades aquáticas, caminhada e corrida reforçou a dimensão comunitária do esporte adaptado. O vôlei sentado evidenciou regras adaptadas, deslocamentos específicos e comunicação em equipe. As atividades aquáticas e de caminhada favoreceram segurança corporal, estímulo motor, convivência e autonomia. O desporto adaptado contribui para reabilitação física, psicológica e social, fortalecendo participação e inclusão (Cardoso, 2011).

Como estagiária, a vivência modificou a compreensão do papel profissional. Antes, a atuação poderia ser percebida como prescrição de exercícios. O contato com a ACEAB demonstrou que o trabalho com pessoas com deficiência exige escuta, sensibilidade, adaptação, acolhimento, comunicação acessível e compreensão do atleta para além da condição funcional. A cada atividade, tornou-se evidente que o profissional precisa observar necessidades individuais, respeitar limites, valorizar avanços e criar condições reais de participação com segurança e autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio na ACEAB configurou-se como experiência relevante para a construção da identidade profissional em Educação Física. A vivência permitiu compreender o esporte adaptado como campo que integra saúde, inclusão, práticas corporais, formação esportiva e participação social. Como contribuição, o relato evidencia que associações como a ACEAB podem ser espaços pedagógicos inovadores de formação profissional, especialmente no contexto amazônico, onde o acesso a práticas corporais inclusivas precisa

ser fortalecido. Recomenda-se sistematizar experiências semelhantes para ampliar a visibilidade do esporte adaptado e qualificar profissionais comprometidos com inclusão, saúde e cidadania.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Educação Física. Brasília, DF: MEC, 2018.

CARDOSO, Vinicius Denardin. A reabilitação de pessoas com deficiência através do desporto adaptado. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 529-539, 2011.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. **Termo de compromisso de estágio obrigatório:** ACEAB - Associação Clube Esporte Adaptado em Belém. Belém: UEPA, 2026a.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. **Ficha de controle de acompanhamento:** Estágio III - Clubes, ACEAB/Tuna Luso-Brasileira. Belém: UEPA, 2026b.

WINNICK, Joseph P.; PORRETTA, David L. **Adapted physical education and sport.** 6. ed. Champaign: Human Kinetics, 2017.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi desenvolvido sem apoio financeiro.

DECLARAÇÃO

Durante a preparação deste trabalho, os/as autores/as utilizaram o ChatGPT, da OpenAI, para organização textual, brainstorming e aprimoramentos gramaticais e semânticos. Após o uso, os/as autores/as revisaram e editaram o conteúdo, assumindo total responsabilidade pelo trabalho.

VÔLEI SENTADO: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Leonardo Braga Baia

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: Leonardo.braga0931@gmail.com

Lucas Lisboa Miranda

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: luscaalisboaa07@gmail.com

Izabeli Dutra Pereira

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: izagameclash@gmail.com

Samantha Castro Vieira de Souza

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: samantha.souza@uepa.br

Marcos Renan Freitas de Oliveira

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: marcos.renan@uepa.br

Alcicley Mendes Cardoso

Secretaria Municipal de Educação (SEMED-Tucuruí). E-mail: prof.alcicleycardoso@gmail.com

INTRODUÇÃO

O paradesporto é uma prática esportiva voltada a pessoas com deficiência física, intelectual, visual ou múltipla, promovendo participação ativa e igualdade de oportunidades. No contexto escolar, vai além da competição, assumindo papel pedagógico e social ao incentivar inclusão, respeito às diferenças e consciência sobre acessibilidade (Santana; Soares, 2022).

Com isso, Costa e Souza (2004) afirmam que não se pode mais pensar em Educação Física sem se pensar em esportes adaptados, visto suas potencialidades pedagógicas ao considerarmos o processo inclusivista que a área vem se beneficiando.

Parte-se da compreensão, que o desenvolvimento dos esportes adaptados nas aulas de Educação Física pode contribuir para fortalecer a inclusão, a empatia, a autonomia, o pertencimento, o respeito as diferenças, visando uma transformação social.

Neste sentido, o objetivo do trabalho é apresentar um relato de experiência relacionado ao vôlei sentado, realizado numa escola municipal do ensino fundamental anos finais do município de Tucuruí-PA. Além disso, explici-

tar as barreiras relacionadas a aceitação desta prática por parte dos alunos.

O estudo justifica-se pela vivência dos acadêmicos nas aulas do componente curricular de Metodologias da Educação Física Especial e Inclusiva, na qual foi possível adquirir conhecimentos sobre possibilidades didático-pedagógicos para aplicabilidade dos esportes adaptados, motivo que despertou o interesse dos acadêmicos.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como um relato de experiência, compreendido como uma modalidade de produção do conhecimento que descreve vivências acadêmicas e/ou profissionais vinculadas aos pilares da formação universitária — ensino, pesquisa e extensão —, tendo como principal característica a apresentação e descrição de uma intervenção realizada (Mussi, Flores e Almeida, 2021).

A experiência relatada ocorreu no dia 06 de maio de 2026, com três turmas do 8º ano do ensino fundamental anos finais, no âmbito da atuação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O espaço utilizado para a aula foi a quadra e como materiais foram bolas de vôlei, rede adaptada (pickleball) e bola de pilates. As atividades realizadas foram: pega-pega adaptado, bola no ar, jogo de vôlei sentado.

RESULTADO E DISCUSSÕES

Através da participação das três turmas na aula sobre o conteúdo vôlei sentado pode-se perceber que os esportes adaptados são pouco trabalhados e valorizados nas aulas de Educação Física escolar. As aulas foram organizadas da seguinte forma: 1) apresentação do conteúdo; 2) roda de conversa com os alunos para sondar o conhecimento prévio sobre o conteúdo – vôlei sentado; 3) parte teórica: história, fundamentos e regras; 4) parte prática: pega-pega, bola no ar e o jogo; 5) roda de conversa final.

As aulas tiveram início na sala de aula onde foi realizado a parte teórica e a sondagem com os alunos sobre o vôlei sentado. A parte prática foi desenvolvida na quadra a partir de um alongamento e um aquecimento ativo com a atividade do pega-pega adaptado na qual os alunos precisavam se deslocar sem levantar o glúteo do chão. Em seguida os mesmos foram divididos em

dois grupos e organizados em círculo para trabalhar os fundamentos do toque e da manchete com o uso da bola de pilates. Posteriormente, cada grupo um de cada lado da quadra exercitaram o fundamento do saque (Novaes; Costa, 2021).

Após essas atividades, os alunos partiram para o jogo coletivo, com a formação de equipes mistas. Inicialmente as regras foram adaptadas, com a exigência de que a bola fosse tocada por todos os alunos, e os saques deveriam ser alternados, tendo em vista oportunizar a participação de todos. Somente depois desta etapa inicial foi se exigindo o cumprimento das regras oficiais da modalidade. Por fim, foi realizado uma roda de conversa para identificar quais as dificuldades, o que conseguiram aprender, especialmente, qual a importância da prática dos esportes adaptados.

Vale ressaltar, de acordo com Greguol, Malagodi e Carraro (2018), que muitos professores de Educação Física se veem cercados de questionamentos diante do desafio de planejar atividades e saberes que possam contemplar estudantes com diferentes possibilidades e condições específicas, entre elas as pessoas com deficiência.

Uma das dificuldades encontradas foi lidar com a falta de interesse dos alunos em participar da aula quando se tratava de esporte adaptado, visto que muitos preferiam o esporte convencional. Contudo, a vivência dos alunos com o vôlei sentado estimulou observações pertinentes sobre o esporte adaptado dentro do ambiente escolar e em especial nas aulas de Educação Física.

Faz se necessário o investimento em políticas que incentivem a prática dos esportes adaptados na sociedade como um todo, com destaque para o ambiente escolar, para que ele não seja visto como tabu, nem seja recebido com resistência por parte dos alunos e/ou da organização escolar. Neste sentido, ressalta-se a importância da aprovação da Lei brasileira de inclusão (LBI) nº 13.146/2015, ao garante o acesso das pessoas com deficiências em todas as atividades e espaços da sociedade, contribuindo para impulsionar a inclusão e o respeito e a redução das desigualdades e do preconceito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato de experiência evidenciado neste estudo mostrou que o processo inclusivista na Educação Física ainda enfrenta barreiras severas, enrai-

zadas tanto na escassez de recursos pedagógicos e estruturais adequados quanto na herança de um modelo esportivista, tradicional e excludente, que moldou a percepção dos alunos do Ensino Fundamental anos finais a partir de suas experiências anteriores. Essa realidade reforça a necessidade urgente de desmistificar o paradesporto, transformando-o de uma prática isolada em um elemento contínuo e integrado ao currículo escolar.

Conclui-se que, fomentar o esporte adaptado na escola vai além do desenvolvimento da consciência corporal, tratando-se de um ato político e social de garantia de direitos e de fortalecimento de uma identidade cultural baseada no respeito mútuo e na valorização das diferenças, preparando a comunidade escolar para um olhar sensível e equitativo sobre o outro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Câmara dos Deputados, 2015.

COSTA, A. M. da; SOUSA, S. B. Educação Física e Esporte Adaptado: História, Avanços e Retrocessos em relação aos Princípios da Integração/Inclusão e Perspectivas para o século XXI. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 27-42, maio, 2004.

GREGUOL, M.; MALAGODI, B. M.; CARRARO, A. Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física: Atitudes de Professores nas Escolas Regulares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 24(1), 33–44, 2018.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

NOVAES, Danilo Ribeiro; COSTA, Marcos Aparecido Pereira da. **Manual de iniciação ao esporte paralímpico: vôlei sentado.** São Paulo, SP: Comitê Paralímpico Brasileiro, CPB, 2021.

SANTANA, Valdinei Matias; SOARES, Evaldo Júlio Ferreira. Esportes adaptados e inclusão nas aulas de educação física. **Revista Brasileira da**



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

Alanis Leicy Pantoja de Oliveira

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: alanis.lpd.oliveira@aluno.uepa.br

Ismael Costa Fonseca

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: ismael.c.fonseca@aluno.uepa.br

Juliana Vitória da Silva

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: j.vitoriasilva@aluno.uepa.br

Marcos Renan Freitas de Oliveira

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: marcos.renan@uepa.br

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno de neurodesenvolvimento que se manifesta por altos níveis de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade. Ele se manifesta na infância e geralmente acompanha a pessoa ao longo de toda sua vida, mas sua frequência não é amplamente reconhecida em muitos países (Goulardins; Marques; Oliveira, 2017)

Segundo Pereira, Araujo e Mattos (2005), estudantes com o transtorno apresentam dificuldades, relacionadas à memória, comunicação, organização espacial e desenvolvimento motor, o que pode comprometer sua participação nas práticas corporais.

Além disso, Silva (2009) destaca que esses desafios enfrentados por crianças com TDAH não impactam apenas o aprendizado em sala de aula, afetam também o aspecto motor, cognitivo e social durante as aulas de educação física, resultando em um engajamento ineficaz na ação motora e uma predisposição maior que distrações.

Diante desse contexto, este trabalho tem como objetivo realizar uma revisão bibliográfica sobre as práticas pedagógicas inclusivas aplicadas nas aulas de Educação Física voltadas para alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

METODOLOGIA

Para tanto, foi conduzida uma pesquisa exploratória e descritiva com base em artigos publicados entre 2015 e 2025, selecionados nas bases de dados SciELO, Biblioteca Virtual de Saúde (BVS) e Portal de Periódicos CAPES, utilizando os descritores “TDAH” e “Educação Física Escolar”.

Inicialmente foram encontrados 49 artigos e após leitura dos títulos e resumos, cinco estudos atenderam aos critérios estabelecidos. A técnica utilizada para a interpretação de dados foi a análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011), permitindo identificar categorias temáticas relacionadas às dificuldades enfrentadas pelos alunos com TDAH, às estratégias pedagógicas inclusivas e à formação docente.

Conforme Vygotsky (2001) o aprendizado ocorre por meio das interações sociais, cabendo ao professor mediar a construção do conhecimento. Assim, a intervenção pedagógica deve incentivar a participação dos estudantes com TDAH, respeitando suas potencialidades, enquanto a escola deve promover um ambiente que favoreça atenção e a colaboração.

Além disso, segundo Carvalho (2015), a educação inclusiva requer um professor reflexivo e inquisitivo, apto a ajustar as táticas de ensino de acordo com as necessidades particulares dos alunos. No caso do TDAH, o uso de recursos visuais, tarefas breves e metas definidas favorecem um aprendizado significativo e minimizam os efeitos da falta de atenção. Portanto, a avaliação dos estudos escolhidos para essa revisão não só retrata a situação atual das pesquisas, mas aponta estratégias para melhorar as práticas pedagógicas na educação física, promovendo uma educação mais justa e inclusiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados indicam que atividades lúdicas, psicomotoras, jogos cooperativos e tecnologias promovem melhorias na atenção, na coordenação motora e na interação social de alunos com TDAH. Costa *et al.* (2016) identificaram menor desempenho motor e escolar em crianças com TDAH. Alves e Duarte (2017) observaram dificuldades de participação em atividades coletivas.

Além disso, Teodoro *et al.* (2024) destacaram limitações na formação docente para atuação inclusiva. Apesar das dificuldades, os estudos apresentaram resultados positivos relacionados ao uso de jogos cooperativos, atividades psicomotoras e práticas lúdicas. Costa *et al.* (2015) verificaram melhorias na atenção, concentração e interação social dos alunos após intervenções pedagógicas inclusivas.

Assim, esses resultados reforçam a importância de práticas pedagógicas adaptadas às necessidades específicas dos alunos com TDAH, contribuindo para uma participação mais efetiva no ambiente escolar. A Educação Física apresenta potencial para favorecer o desenvolvimento integral desses alunos, contribuindo para a aprendizagem, socialização e participação escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, conclui-se que as práticas analisadas não apenas apresentam resultados favoráveis, mas também contribuem ativamente para a construção de um corpo teórico que orienta intervenções eficazes, fortalecendo o compromisso da Educação Física com um aprendizado inclusivo, participativo favorecendo o desenvolvimento cognitivo, motor e socioemocional dos estudantes. Dessa forma, observa-se que essas estratégias ampliam a compreensão sobre como promover o engajamento, a participação e o aprendizado de estudantes com TDAH, oferecendo subsídios para pesquisas futuras e para o aprimoramento da prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

AMÉRICO, C. A. *et al.* Desempenho motor de crianças com TDAH em aulas de Educação Física. **Motriz**, v. 22, n. 1, p. 15–28, 2016.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 57, n. 5, p. 611–614, 2004.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. 13. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313127396003>. Acesso em: 30 out. 2025.

COSTA, F. M.; ARAÚJO, L. C.; SILVA, P. J. Estratégias psicomotoras para alunos com TDAH. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, p. 455–470, 2015.

CUNHA, E. A ludicidade como instrumento de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação e Cultura**, v. 4, n. 2, p. 45–58, 2012. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/influencia-do-ludico>. Acesso em: 30 out. 2025.

GOULARDINS, J. B.; MARQUES, J. C.; OLIVEIRA, J. A. O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: revisão e perspectivas. **Revista de Neuropsicologia**, v. 11, n. 2, p. 45–60, 2017.

KORT-KAMP, Thauana Gomes; AZEVEDO, Breno Fabrício Terra. Formação continuada docente na perspectiva da educação inclusiva. **Vértices (Campos dos Goitacazes)**, v. 25, n. 3, e25321085, 2023. DOI: <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v25n32023.21085>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=625775832006>. Acesso em: 3 nov. 2025.

PAIANO, R.; AMARO, A. S.; CARVALHO, A. C. R.; SIQUEIRA, A. R. C.; CARREIRO, L. R. R. Exercício físico na escola e crianças com TDAH: um estudo de revisão. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 36, n. 111, p. 352–367, 2019.

PEREIRA, L. P.; ARAÚJO, R. S.; MATTOS, P. O TDAH e a escola: desafios e estratégias. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 1, p. 23–31, 2005.

ROHDE, L. A.; HALPERN, R. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: atualização. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 26, n. 4, p. 145–153, 2004a.

SILVA, M. F. Práticas inclusivas e o ensino de Educação Física em Marabá. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 37, p. 55–66, 2023.

TEODORO, R. A. *et al.* Formação docente e TDAH: desafios e perspectivas. **Revista Educação e Sociedade**, v. 45, n. 2, p. 89–102, 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi desenvolvido sem apoio financeiro.

DECLARAÇÃO

Durante a preparação deste trabalho, os/as autores/as utilizaram o ChatGPT Business, da OpenAI, em maio de 2026, para *brainstorming*, avaliação do texto e aprimoramentos gramaticais e semânticos. Após o uso, os/as autores/as revisaram e editaram o conteúdo, assumindo total responsabilidade pelo mesmo.



CORPOREIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A CONSTITUIÇÃO PLURAL E CONTINGENTE DO SUJEITO EDUCADOR

Celiane Rodrigues Dias

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: celiane_dias@hotmail.com

INTRODUÇÃO

As discussões contemporâneas sobre corporeidade têm produzido importantes deslocamentos epistemológicos no campo educacional, especialmente ao questionarem as concepções dualistas, herdadas da racionalidade moderna. Nessa perspectiva, o corpo deixa de ser compreendido apenas como estrutura biológica ou instrumento da razão para assumir a condição de existência sensível, histórica e relacional. A corporeidade passa a constituir-se como unidade complexa que integra dimensões afetivas, culturais, simbólicas e perceptivas da experiência humana, ao deslocar o debate educacional para uma compreensão ampliada da formação humana e dos processos de subjetivação.

A concepção de corporeidade e formação de professores, desenvolvida neste ensaio teórico, encontra-se ancorada, primordialmente, nas análises de Nóbrega (2010) e Maurice Merleau-Ponty (1994), os quais compreendem o corpo como condição sensível da existência e da produção de sentidos. Além disso, estabelece interlocuções epistemológicas com Michel Foucault (1991), Jean Baudrillard (1992), Edgar Morin (1996), Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), Francisco Varela, Evan Thompson e Eleanor Rosch (1996), bem como Humberto Maturana e Francisco Varela (1997), autores que, em comum, problematizam as concepções fragmentárias e reducionistas do sujeito, defendendo a compreensão do ser humano como existência complexa, relacional, corporificada, histórica e continuamente constituída nas experiências, nas interações e nos processos de subjetivação.

O CORPO FRAGMENTADO NA VIVÊNCIA CONSIGO MESMO E COM O OUTRO: DA RACIONALIDADE MODERNA À CONTEMPORANEIDADE VIRTUALIZADA

A racionalidade moderna consolidou uma concepção fragmentada do

corpo, influenciada pelo dualismo cartesiano que separou corpo e mente (Descartes, 1971), subordinando a experiência humana à supremacia da razão e à lógica instrumental da ciência moderna. Conforme Nóbrega (2010), tal perspectiva reducionista desconsiderou as dimensões sensíveis, perceptivas e existenciais do corpo, repercutindo na constituição de subjetividades disciplinadas e normatizadas, conforme problematizado por Michel Foucault (1991). Nessa conjuntura, o professor em formação também se constitui sob racionalidades técnico-instrumentais que tendem a secundarizar as experiências sensíveis, intersubjetivas e corporificadas constitutivas do existir humano.

Em diálogo com Baudrillard (1992), compreende-se que a sociedade contemporânea intensifica processos de hiper-realidade, ao deslocar o sujeito da experiência sensível para representações artificiais do corpo. Nóbrega (2010) ressalta que as mídias e os dispositivos tecnológicos produzem novas formas de percepção e subjetivação, e instauram uma corporeidade 'atravessada' por imagens, performances e idealizações estéticas.

Autores como Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) problematizam a constituição contemporânea de subjetividades fragmentadas, atravessadas por processos de desterritorialização que repercutem diretamente nos processos educativos. Nessa lógica, a formação docente tende a privilegiar competências técnico-instrumentais em detrimento das experiências afetivas, intersubjetivas e corporificadas constitutivas do existir humano. Ademais, sob a prevalência de racionalidades produtivistas e performativas, as exigências formativas e profissionais contribuem para o apagamento do conhecimento sensível, ao subordinarem a experiência educativa às lógicas da eficiência, do desempenho e da operacionalização técnica.

UMA TEORIA DE CORPOREIDADE COMO UNIDADE QUE ENGLOBA A PLURALIDADE

Em contraposição às perspectivas fragmentárias, a Teoria da Corporeidade compreende o corpo como unidade sensível e condição originária da existência. Fundamentada na fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty (1994), autor amplamente associado às discussões acerca da corporeidade, e nas contribuições de Nóbrega (2010), referência brasileira nos estudos fenomenológicos do corpo, a Teoria da Corporeidade compreende o corpo não como objeto, mas como sujeito perceptivo que experiencia, interpreta e sig-

nifica o mundo vivido.

A corporeidade configura-se como unidade contingente porque integra múltiplas dimensões humanas a saber: biológicas, culturais, históricas, afetivas e sociais, sem reduzir-se a nenhuma delas isoladamente. O corpo é abertura ao mundo e ao outro, constituindo-se continuamente nas relações e experiências vividas. Nessa direção, Nóbrega (2010, p. 20) afirma que “[...] a corporeidade é a unidade na pluralidade de formas, isto é, na pluralidade de numerosos e diversos corpos materiais”. Tal compreensão rompe com perspectivas reducionistas e permite compreender o ser humano como existência complexa, dinâmica e inacabada.

Essa compreensão aproxima-se do pensamento complexo de Morin (1996), ao reconhecer que o ser humano não pode ser explicado por abordagens lineares e fragmentárias. Do mesmo modo, Varela, Thompson e Rosch (1996) defendem uma concepção de cognição corporificada, na qual corpo, percepção e experiência constituem

dimensões inseparáveis do conhecimento.

Desse modo, a corporeidade assume centralidade nos processos formativos ao possibilitar que os sujeitos ampliem suas compreensões epistemológicas e existenciais acerca do corpo enquanto singularidade inscrita em uma realidade marcada por paradoxos, instabilidades e incompletudes. Nessa perspectiva, o educador em formação é impulsionado à superação de concepções reducionistas da realidade, direcionando-se a abordagens teóricas e epistemológicas que privilegiam o diálogo, a intersubjetividade e a complexidade constitutiva das relações humanas.

UMA REFLEXÃO SOBRE OS SABERES DO CORPO ENQUANTO CONTINGÊNCIA NO PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES

O processo formativo de professores, historicamente orientado pela racionalidade técnico-instrumental, privilegiou modelos epistemológicos centrados na cognição abstrata e na fragmentação das experiências humanas, reduzindo a aprendizagem à dimensão intelectual e operacional. Entretanto, as reflexões acerca dos saberes do corpo evidenciam que a produção do conhecimento também se constitui nas experiências sensíveis, perceptivas, mnêmicas e intersubjetivas que atravessam o existir humano.

Nessa perspectiva, Nóbrega (2010, p. 35), destaca que “[...] uma teoria da corporeidade deve estar atenta à multiplicidade de sentidos dos saberes do corpo”, permitindo apreender diferentes aproximações e abordagens acerca da experiência humana e reconhecendo a complexidade que constitui os processos formativos. A autora evidencia, ainda que, “[...] a nossa relação corpórea com o mundo é uma contingência que marca tudo o que tem lugar no corpo” (Nóbrega, 2010, p. 35), e reflexiona que os processos formativos são ‘atravessados’ pelas experiências vividas, pelas afetações sensíveis e pelos modos de existir e significar o mundo. O excerto citado possibilita elucidar que a corporeidade é compreendida enquanto contingência existencial e, com isso, desloca a formação docente para uma perspectiva ética, estética, fenomenológica e relacional, e reconhece o professor como sujeito histórico, sensível e intersubjetivamente constituído em uma dinâmica formativa indissociável.

Nessa perspectiva, depreende-se que as práticas formativas de professores, quando fundamentadas na corporeidade, favorecem processos de autocompreensão, alteridade, sensibilidade ética e humanização, ao contribuírem para a constituição de uma educação mais dialógica, complexa e significativa. A valorização dos saberes do corpo possibilita compreender o educador em formação como sujeito integral e inacabado, cuja constituição profissional emerge da articulação contínua entre experiência vivida, sensibilidade, reflexão crítica, convivência e produção intersubjetiva de sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente ensaio teórico ancorou-se na sistematização crítico-reflexiva das contribuições de estudiosos e pesquisas relacionadas ao sujeito em sua existência com o objetivo de reflexionar a formação do educador e a relação com a construção de um sentido para a corporeidade como unidade contingente na pluralidade e suas implicações nos processos de formação docente. A partir dessas interlocuções teóricas, foi possível evidenciar que as concepções fragmentárias, engendradas pela racionalidade moderna, ainda, reverberam significativamente nos processos educativos e nos modos de compreender o corpo no âmbito da formação acadêmica. Sob tal compreensão, dessume-se que a corporeidade, interpretada como unidade contingente na pluralidade, pode contribuir para a elaboração de concepções

presentes nos processos formativos de professores que possibilitem, a estes, a reflexão acerca da experiência sensível, da corporeidade e da complexidade constitutiva do existir humano. Consequentemente, pensar a formação docente a partir da corporeidade implica reconhecer a educação como experiência encarnada de produção de sentidos, significações e modos de ser no interior da diversidade de sentidos percebida no movimento do mundo existencializado.

REFERÊNCIAS

BAUDRILLARD, Jean. **A transparência do mal**. Tradução de Estela Santos. Campinas: Papirus, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Pinto Neto *et al.* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v. I.

DESCARTES, René. **Regras para a direção do espírito**. Lisboa: Estampa, 1971.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 9. ed. Tradução de Lígia Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1991.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **De máquinas e seres vivos: autopoiese – a organização do vivo**. Tradução de Juan Acuña Llorens. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MORIN, Edgar. **O método III: o conhecimento do conhecimento**. 2. ed. Tradução de Gabriela Bragança. Lisboa: Europa-América, 1996.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **Embodied mind: cognitive science and humana experience**. London: The MIT Press, 1996.

A FORMAÇÃO EM SAÚDE NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ENTRE OS DESAFIOS DA SAÚDE COLETIVA E AS DEMANDAS DO SUS

Rejane Walessa Pequeno Rodrigues Abrahin

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: rejane.pequeno@uepa.br

Higson Rodrigues Coelho

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: higson.coelho@uepa.br

INTRODUÇÃO

A ampliação da inserção do profissional de Educação Física nos serviços de saúde tem provocado importantes reflexões sobre os processos de formação desenvolvidos nos cursos de graduação. Historicamente associada ao esporte, ao rendimento físico e às abordagens biologicistas do movimento humano, a Educação Física passou a ocupar novos espaços de atuação a partir do reconhecimento da atividade física e das práticas corporais como componentes relevantes para a promoção da saúde e prevenção de agravos. Nesse contexto, a consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS) e o fortalecimento das políticas públicas de saúde ampliaram as possibilidades de atuação profissional e evidenciaram a necessidade de uma formação alinhada às demandas da saúde coletiva.

Entretanto, a inserção da Educação Física no campo da saúde não representa apenas a ampliação de um mercado de trabalho. Trata-se de uma mudança paradigmática que desafia concepções historicamente consolidadas sobre corpo, saúde e intervenção profissional. Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) tenham incorporado elementos relacionados à saúde e à responsabilidade social da profissão, a literatura aponta que ainda existem desafios para a consolidação de uma formação efetivamente comprometida com os princípios da saúde coletiva e do SUS (Abib; Knuth, 2021).

Diante desse cenário, o presente estudo teve como objetivo refletir sobre os avanços e desafios da formação em saúde nos cursos de graduação em Educação Física, a partir de uma revisão narrativa da literatura.

MATERIAIS E MÉTODOS

Este estudo caracteriza-se como uma revisão narrativa da literatura. Foram realizadas consultas em artigos científicos, documentos normativos e

publicações que abordam a formação profissional em Educação Física, saúde coletiva e atuação no SUS. A análise concentrou-se em estudos que discutem as relações entre currículo, formação em saúde e competências profissionais necessárias para atuação nos diferentes níveis de atenção à saúde.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A literatura evidencia que a aproximação entre Educação Física e saúde tem sido fortalecida nas últimas décadas. A expansão das políticas públicas voltadas à promoção da saúde e a inserção do profissional de Educação Física em programas e serviços do SUS contribuíram para ampliar o debate sobre a formação necessária para atuação nesse campo (Fraga *et al.*, 2012). Contudo, essa aproximação não ocorreu de maneira linear. Os estudos analisados indicam que a Educação Física conquistou reconhecimento como profissão da saúde antes mesmo de consolidar, de forma ampla, processos formativos orientados pelos referenciais da saúde coletiva.

Nesse sentido, a formação em saúde transcende a simples inclusão de disciplinas relacionadas ao SUS ou à promoção da saúde nos currículos. O debate envolve a própria identidade profissional da área e as concepções de saúde que orientam a formação dos futuros profissionais. De um lado, permanecem influências de modelos centrados na prescrição do exercício físico e nos aspectos biológicos do movimento humano; de outro, emergem propostas fundamentadas na integralidade do cuidado, na promoção da saúde e na compreensão dos determinantes sociais do processo saúde-doença (Pasquim, 2010; Nogueira; Bosi, 2017).

Embora as DCNs de 2018 representem um avanço ao reconhecer a inserção da Educação Física no campo da saúde, sua implementação ainda suscita debates. Abib e Knuth (2021) argumentam que persistem imprecisões conceituais relacionadas à saúde coletiva e ao SUS, o que pode gerar interpretações distintas entre as instituições de ensino superior. Dessa forma, a existência de diretrizes normativas não garante, por si só, a construção de currículos capazes de promover uma formação alinhada aos princípios da integralidade, da equidade e da participação social.

Outro aspecto recorrente na literatura refere-se ao descompasso entre a ampliação dos espaços de atuação profissional e as transformações efetivamente observadas nos processos formativos. Apesar do crescimento da presença de profissionais de Educação Física na Atenção Primária à Saúde e em

outras políticas públicas, nem sempre os estudantes têm oportunidades suficientes para vivenciar experiências relacionadas ao trabalho interprofissional, à educação em saúde e à compreensão das necessidades concretas das comunidades atendidas (Fraga *et al.*, 2012).

Além disso, a atuação em saúde exige que o profissional reconheça que os processos de adoecimento e cuidado não podem ser compreendidos exclusivamente por indicadores biológicos. Condições de moradia, renda, escolaridade, trabalho, acesso aos serviços públicos e oportunidades para práticas corporais influenciam diretamente a saúde das populações. Assim, formar profissionais para atuar no SUS implica prepará-los para compreender sujeitos inseridos em contextos sociais complexos, marcados por diferentes formas de vulnerabilidade e desigualdade.

Essa discussão torna-se particularmente relevante em contextos como o da Amazônia brasileira, onde fatores territoriais, culturais e socioeconômicos influenciam significativamente as condições de saúde da população. Nesses cenários, a formação profissional demanda não apenas domínio técnico-científico, mas também capacidade de dialogar com diferentes realidades e reconhecer as especificidades dos territórios onde as ações de saúde são desenvolvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura analisada evidencia que a aproximação entre Educação Física e saúde representa uma das transformações mais significativas da área nas últimas décadas. Entretanto, esse movimento não ocorreu sem tensões. A incorporação dos princípios da saúde coletiva e das demandas do SUS desafia modelos formativos historicamente estruturados sob forte influência biológica e esportiva.

Nesse cenário, a formação em saúde não deve ser compreendida apenas como a inclusão de novos conteúdos curriculares, mas como um processo de ressignificação da própria atuação profissional. A consolidação da Educação Física como profissão da saúde requer currículos capazes de articular conhecimentos biológicos, sociais e humanísticos, favorecendo uma compreensão ampliada dos processos de saúde e adoecimento.

Mais do que preparar profissionais para prescrever exercícios físicos, o desafio contemporâneo consiste em formar sujeitos capazes de atuar de maneira colaborativa, compreender as necessidades concretas da população e

contribuir para a construção de práticas de cuidado socialmente comprometidas com os princípios do SUS e com a promoção da saúde.

REFERÊNCIAS

ABIB, Leonardo Trápaga; KNUTH, Alan Goularte. As diretrizes curriculares nacionais da educação física de 2018 e as imprecisões em torno da saúde coletiva e o SUS. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 24, 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 19 dez. 2018.

COSTA, Filipe Ferreira da. Novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Educação Física: oportunidades de aproximações com o SUS? **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 24, p. 1-4, 2019.

FRAGA, Alex Branco et al. Políticas de formação em educação física e saúde coletiva. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 367-386, nov. 2012.

NOGUEIRA, Júlia Aparecida Devidé; BOSI, Maria Lúcia Magalhães. Saúde coletiva e Educação Física: distanciamentos e interfaces. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 6, p. 1913-1922, 2017.

PASQUIM, Heitor Martins. A saúde coletiva nos cursos de graduação em Educação Física. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 193-200, 2010.

SILVA, Vinícius Teixeira da; NICOES, Camila Ribeiro; KNUTH, Alan Goularte. Saúde coletiva e saúde pública no currículo dos cursos de Educação Física: uma revisão sistemática. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 24, 2021.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi desenvolvido sem apoio financeiro

DECLARAÇÃO

Durante a preparação deste trabalho, os/as autores/as utilizaram o ChatGPT Business, da OpenAI, em março de 2026, para *brainstorming*, avaliação do texto

e aprimoramentos gramaticais e semânticos. Após o uso, os/as autores/as revisaram e editaram o conteúdo, assumindo total responsabilidade pelo mesmo.



PROFISSÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE, REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO E PRÁTICAS

Antonilda da Silva Santos

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: antonilda833@gmail.com

Marta Genú Soares

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: martagenu@uepa.br

INTRODUÇÃO

Compreendendo que os processos formativos precisam considerar as demandas da educação contemporânea, assim como os sujeitos envolvidos nesse processo, em particular, os professores, diante das transformações sociais, políticas, culturais e econômicas, entende-se que esses processos formativos devem ser entendidos como espaços de resistências, reflexões e transformações, nos quais os professores assumem participação ativa quanto à construção de práticas pedagógicas.

É neste sentido que esta pesquisa busca investigar como as mudanças que ocorrem no mundo do trabalho impactam diretamente a profissão docente e os processos formativos desenvolvidos na escola? Diante deste questionamento, a presente pesquisa tem como objetivo geral: compreender como as mudanças ocorridas no mundo do trabalho impactam diretamente a profissão docente e os processos formativos desenvolvidos no contexto escolar. E para alcançar tal finalidade, foram definidos os seguintes objetivos específicos: refletir sobre quais desafios são enfrentados pelos professores diante das novas demandas educacionais e sociais; analisar o papel da formação docente frente às exigências do trabalho contemporâneo.

Quanto à organização da escrita, além da introdução, trazemos a metodologia, que aponta o caminho trilhado para a realização desta pesquisa, assim como o debate sobre a temática proposta e as considerações finais, retomando os pontos principais discutidos ao longo desta pesquisa.

FORMAÇÃO DOCENTE, EDUCAÇÃO E PROCESSOS FORMATIVOS

Para alcançar os objetivos propostos e responder à problemática em questão, a metodologia adotada nesta pesquisa consiste em uma revisão

bibliográfica, pautada em Gil (2002). E configura-se como uma pesquisa de caráter qualitativo, que, de acordo com Minayo (2001), compreende os fenômenos sociais em sua complexidade.

A educação possui um papel estratégico na formação humana. segundo saviani (2008), a escola é o espaço que possibilita a apropriação do conhecimento historicamente produzido de forma crítica. é neste contexto que, ao tratar sobre a formação docente precisa-se compreender a educação como prática social, que analisa as condições históricas e reais da sociedade.

Diante destas questões, podemos pensar os processos formativos como espaços de resistências, assim como de produção de conhecimento e transformação social. Considerando estes aspectos, a formação dos professores não pode ser restrita a questões técnicas ou instrumentais; é necessário que articule as diversas dimensões que envolvem o trabalho educativo, como as dimensões política, ética e social.

Destarte, Freire (1996) torna notório que ensinar exige consciência crítica, capacidade de emancipação, capacidade de compreender a educação como prática da liberdade e o compromisso político, ou seja para o autor o professor é participante da construção do conhecimento a partir do diálogo travado com os alunos e a sociedade. Partindo desta premissa, a formação docente precisa se constituir enquanto processo contínuo, crítico e reflexivo.

Tais perspectivas colocam em discussão os efeitos das desigualdades sociais e das políticas educacionais implementadas que atingem diretamente a profissão docente. Segundo Arroyo (2012), os professores têm suas experiências entre as tensões que se fazem presentes nas exigências institucionais e no compromisso voltado para a formação dos alunos. Essa tensão ocorre porque as políticas públicas educacionais desconsideram as especificidades dos contextos escolares e das realidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo, como, por exemplo, suas condições socioculturais.

Eis, portanto, a formação continuada como possibilidade para que os professores reflitam sobre sua prática, e também desconstruam e reconstruam saberes assim como consigam desenvolver estratégias pedagógicas que sejam capazes de enfrentar os desafios do cotidiano.

Nessa perspectiva Tardif (2014), ressalta que é a partir das experiências

profissionais, juntamente com as trajetórias pessoais e as relações que são construídas no decorrer da prática docente. A partir deste enfoque, é possível afirmar que os conhecimentos produzidos pelos professores no cotidiano de sua prática escolar, da sua profissão de grande valor formativo, portanto, precisam ser reconhecidos como parte constitutiva da profissão docente, para que se tenha uma percepção valorativa sobre a profissão docente.

DIMENSÃO POLÍTICA DA DOCÊNCIA E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Posto que o sistema educacional e as instituições escolares são produtos sociais historicamente construídos, logo, as transformações que ocorrem na sociedade, não podem ser compreendidas como mera exigência técnica, mas sim como questões sociais que influenciam diretamente as formas de ensinar, aprender e produzir conhecimento.

Sendo assim, a formação docente precisa considerar as transformações nas dimensões sociais, políticas, culturais e tecnológicas que atravessam a sociedade contemporânea, pois estas transformações acabam por instituir contextos complexos e diversos. Desse modo, se torna necessário que os professores desenvolvam competências críticas para atuar nesses contextos.

No que tange à dimensão política do trabalho docente, Giroux (1997), destaca que o professor é um intelectual que pode transformar determinada realidade através da problematização da realidade social e construir práticas pedagógicas que favoreçam uma educação democrática. A partir desta compreensão acerca destas questões, faz-se necessário dizer que o trabalho docente precisa assumir papel de caráter político-pedagógico, no sentido de contribuir na formação de sujeitos críticos e autônomos, por meio de um posicionamento ético e político.

É nesse sentido que a intervenção pedagógica não se constitui como neutra, pois as escolhas metodológicas dos objetos de conhecimentos a serem trabalhados, as relações que são construídas entre professor e aluno e como se dá a organização do trabalho pedagógico são formas de materializar a intervenção docente, o que faz-se fundamental reconhecer que a escola é espaço de disputa de projetos sociais, culturais e políticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre os aspectos pontuais desta pesquisa, foi possível perceber que as transformações que ocorrem no mundo do trabalho impactam de maneira significativa a educação básica, em especial a profissão docente e os processos formativos que, são desenvolvidos no contexto escolar. Deste modo, as discussões que foram apresentadas nesta pesquisa tornaram evidente que ao se tratar de formação docente, precisa-se considerar as transformações do mundo contemporâneo.

As referências teóricas que utilizamos, possibilitaram reflexões sobre o quanto é fundamental que a formação dos professores se constitua em um caráter crítico, para que haja construção de práticas pedagógicas que transformam. Para além disto, foi possível também perceber que os processos de intervenção pedagógica estão imbricados no espaço que se configura como disputas sociais, pois no espaço escolar projetos da sociedade se confrontam.

Portanto, as mudanças no mundo do trabalho afetam de forma direta a profissão docente, o que torna imprescindível que a formação docente seja realizada na perspectiva crítica e reflexiva.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 14. Ed: Petrópolis: Vozes, 2012.

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: atlas, 2002.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 200.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes discentes e formação profissional**. Petrópolis:

Vozes, 2014.



A AVALIAÇÃO DOS ESTÁGIOS CURRICULARES EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ENTRE O CONTROLE ACADÊMICO E A FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

Rejane Walessa Pequeno Rodrigues Abrahin

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: rejane.pequeno@uepa.br

Higson Rodrigues Coelho

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: higson.coelho@uepa.br

INTRODUÇÃO

Os estágios curriculares supervisionados constituem um dos principais componentes da formação em Educação Física, por possibilitarem a aproximação dos estudantes com situações reais de atuação profissional. Mais do que uma exigência curricular, o estágio representa um espaço de aprendizagem no qual conhecimentos, habilidades e atitudes são mobilizados diante de problemas concretos da prática. Nesse processo, a avaliação assume papel estratégico, pois orienta a aprendizagem, acompanha o desenvolvimento profissional e evidencia quais competências são valorizadas ao longo da formação.

Apesar da relevância dos estágios, a literatura da Educação Física tem dedicado maior atenção à sua importância formativa, à relação entre universidade e campo de prática, à supervisão e à construção da identidade profissional do que aos modos de avaliar as aprendizagens desenvolvidas nesses contextos. Assim, os instrumentos, critérios e modelos avaliativos aparecem de forma menos sistematizada, embora sejam fundamentais para compreender a qualidade da formação. Diante desse cenário, o presente estudo teve como objetivo refletir sobre os processos de avaliação dos estágios curriculares supervisionados em Educação Física, identificando limites, possibilidades e perspectivas formativas apontadas pela literatura.

MATERIAIS E MÉTODOS

Este estudo caracteriza-se como uma revisão narrativa da literatura. Foram realizadas buscas nas bases SciELO, LILACS, Google Scholar e Portal CAPES, utilizando combinações dos termos “estágio curricular supervisionado”, “Educação Física”, “avaliação do estágio”, “avaliação da aprendizagem”,

“formação profissional” e “competências”. Também foram consultadas diretrizes curriculares, documentos institucionais e obras de referência sobre estágio, avaliação educacional e formação por competências. A análise foi conduzida de forma interpretativa, priorizando estudos que discutem o estágio supervisionado na Educação Física e suas relações com a formação profissional.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A literatura reconhece o estágio como espaço privilegiado para articulação entre teoria e prática. Silva Júnior e Oliveira (2018), em revisão sistemática sobre o estágio curricular supervisionado na formação de professores de Educação Física no Brasil, evidenciam que esse componente curricular tem sido discutido como experiência central para a formação inicial, especialmente por favorecer a aproximação com o cotidiano profissional. De modo semelhante, Oliveira, Casotte e Farias (2025) apontam que a produção científica sobre estágio em Educação Física tem se ampliado, contemplando temas como experiências formativas, relação universidade-escola, supervisão, parceria institucional e constituição da docência.

Entretanto, a avaliação do estágio ainda aparece como questão menos explorada quando comparada à discussão sobre sua importância pedagógica. Essa lacuna é relevante, pois avaliar o estágio não significa apenas verificar frequência, cumprimento de carga horária ou entrega de relatórios. A avaliação expressa uma concepção de formação profissional e influencia diretamente aquilo que o estudante compreende como importante aprender. Quando centrada apenas no controle acadêmico, tende a reduzir o estágio a uma exigência burocrática. Quando assumida como processo formativo, pode favorecer reflexão crítica, acompanhamento do desenvolvimento discente e qualificação da prática profissional.

Os estudos e documentos analisados indicam que os processos avaliativos dos estágios frequentemente envolvem relatórios descritivos, fichas de acompanhamento, pareceres de supervisores, controle de frequência e, em alguns casos, autoavaliação. Embora esses instrumentos sejam relevantes, eles nem sempre permitem apreender a complexidade das competências mobilizadas na atuação profissional. Aspectos como comunicação, postura ética, planejamento, tomada de decisão, resolução de problemas, adaptação

ao contexto e capacidade de refletir sobre a própria prática exigem estratégias avaliativas mais abrangentes e processuais.

Outro desafio refere-se à diversidade dos campos de atuação da Educação Física. Os estágios podem ocorrer em escolas, academias, clubes esportivos, projetos sociais, serviços de saúde e outros espaços profissionais. Cada cenário demanda competências específicas e coloca o estudante diante de sujeitos, objetivos e problemas distintos. Essa diversidade dificulta a adoção de um instrumento único de avaliação e reforça a necessidade de modelos flexíveis, capazes de contemplar dimensões comuns da formação profissional e, ao mesmo tempo, respeitar as especificidades dos campos de prática.

Nesse sentido, a literatura educacional contribui ao defender abordagens avaliativas de caráter formativo, nas quais a avaliação deixa de ser apenas mecanismo de classificação e passa a integrar o processo de aprendizagem. Instrumentos como portfólios reflexivos, diários de campo, rubricas avaliativas, autoavaliação e feedback sistemático podem ampliar a participação dos estudantes e dos supervisores no acompanhamento da formação. Essas estratégias permitem deslocar o foco da simples execução de tarefas para a análise de como o estudante mobiliza conhecimentos, habilidades e atitudes em situações reais.

A discussão torna-se ainda mais atual diante da avaliação da prática no contexto do ENADE das Licenciaturas, que passou a envolver o estágio supervisionado como espaço de observação de competências profissionais. Afonso *et al.* (2025) problematizam essa nova exigência no campo da formação em Educação Física, indicando que a avaliação da prática pode produzir tensionamentos importantes para instituições, docentes, supervisores e estudantes. Esse debate reforça a necessidade de critérios claros, instrumentos consistentes e compreensão pedagógica da avaliação, para que ela não se limite a uma exigência externa, mas contribua efetivamente para qualificar a formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação dos estágios curriculares supervisionados em Educação Física não deve ser compreendida apenas como mecanismo de controle acadêmico ou certificação do cumprimento de exigências curriculares. Trata-se de um processo formativo que interfere diretamente na qualidade da apren-

dizagem e na construção da identidade profissional dos estudantes.

A literatura analisada evidencia que, embora os estágios ocupem posição central na formação em Educação Física, ainda são necessárias discussões mais aprofundadas sobre instrumentos, critérios e modelos avaliativos capazes de contemplar a complexidade das competências exigidas nos diferentes campos de atuação. Nesse contexto, o fortalecimento de estratégias avaliativas formativas, orientadas por competências e sustentadas por critérios transparentes, pode representar importante avanço para a qualificação dos estágios curriculares. Além disso, ampliar pesquisas sobre avaliação de estágios é fundamental para subsidiar práticas pedagógicas mais consistentes, menos burocráticas e mais alinhadas às demandas contemporâneas da formação profissional.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Mariângela da Rosa; RIBEIRO, José Antonio Bicca; ILHA, Franciele Roos da Silva; CASTRO, Camila Ferreira de. O estágio curricular supervisionado na formação profissional em Educação Física e a avaliação da prática: a nova exigência do ENADE 2024. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 19, n. 1, p. e695309, 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 19 dez. 2018.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Carolina Machado de; CASOTTE, Liliane Dias Heringer; FARIAS, Gelcemar Oliveira. Estágio curricular supervisionado em Educação Física: uma revisão sistemática. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 19, n. 1, p. e694603, 2025.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto

Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA JÚNIOR, Arestides Pereira da; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. **Estágio curricular supervisionado na formação de professores de Educação Física no Brasil**: uma revisão sistemática. Movimento, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 77-92, 2018.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi desenvolvido sem apoio financeiro

DECLARAÇÃO

Durante a preparação deste trabalho, os/as autores/as utilizaram o ChatGPT Business, da OpenAI, em maio de 2026, para *brainstorming*, avaliação do texto e aprimoramentos gramaticais e semânticos. Após o uso, os/as autores/as revisaram e editaram o conteúdo, assumindo total responsabilidade pelo mesmo.



ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ACADEMIA: TÉCNICA, SEGURANÇA E SAÚDE

Marilia Matos Monteiro Gonçalves Ferreira

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: mariliazinha@hotmail.com

Igor Avelar Neto

Academia Belfort. E-mail: igoravelarneto2@gmail.com

Paulo Oliveira Silva

Academia Belfort. E-mail: ppaoliveirasilva114@gmail.com

Carlos Cristiano Espedido Guzzo Junior

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: c.guzzojunior@uepa.br

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado constitui experiência decisiva na formação em Educação Física, pois aproxima conhecimentos acadêmicos de situações concretas de intervenção profissional. No Bacharelado, essa vivência ganha relevância em academias, espaços nos quais o futuro profissional precisa articular domínio técnico, postura ética, comunicação, tomada de decisão e responsabilidade com a segurança dos praticantes. As Diretrizes Curriculares Nacionais indicam que a formação deve considerar a diversidade dos campos de atuação e a relação entre teoria, prática e responsabilidade profissional (Brasil, 2018).

Este trabalho analisa as aprendizagens produzidas no Estágio IV - Academias, realizado na Academia Belfort, em Belém-PA, entre março e maio de 2026. O relato enfatiza a rotina do salão de musculação, o perfil dos alunos, o papel da acadêmica, a intervenção supervisionada e a educação em saúde (ACSM, 2021; Universidade do Estado do Pará, 2026a).

METODOLOGIA E RELATO DA EXPERIÊNCIA

Trata-se de relato de experiência, de abordagem qualitativa e descritivo-reflexiva, elaborado a partir do relatório de estágio, da ficha de controle de acompanhamento e das vivências do Estágio IV - Academias. As reflexões decorreram da observação participante, da coparticipação supervisionada e da análise dos registros institucionais, sem entrevistas estruturadas ou coleta de dados pessoais dos alunos (Universidade do Estado do Pará, 2026a; 2026b).

A ficha registra estágio de segunda a sexta-feira, das 18h às 22h, com 4 horas diárias e 20 horas semanais. Foram sistematizadas 120 horas: 64 em março, 36 em abril e 20 em maio de 2026. A rotina acompanhava o fluxo noturno da academia, exigindo organização do espaço, atenção à circulação, comunicação objetiva e orientação individualizada.

O público acompanhado foi heterogêneo, com alunos iniciantes, intermediários e avançados em sessões de musculação. Os registros indicam diferentes objetivos de treino, níveis de experiência, necessidades de ajuste técnico e possíveis limitações, lesões, cirurgias ou comorbidades investigadas durante a anamnese. Assim, o perfil descrito é observacional e formativo, sem identificação individual dos praticantes.

O papel da acadêmica foi de estagiária em observação participante e coparticipação supervisionada. Ela acompanhou alunos no salão, auxiliou na orientação técnica, ajustou equipamentos, identificou desconfortos, colaborou na organização do ambiente, acompanhou anamnese e treino de percepção e observou atualizações de treinos no sistema. Não houve prescrição autônoma.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência demonstrou que o estágio em academia não se limita à repetição de exercícios. A rotina exigiu leitura do ambiente, acolhimento dos alunos, compreensão de objetivos individuais e atenção à segurança. Em março, predominou a aproximação inicial com o campo, com reconhecimento de aparelhos, estudo de pegadas e acompanhamento de exercícios como agachamento, stiff, supinos, remadas e leg press. Em abril, ampliou-se a atuação supervisionada, com atualização de treinos e atenção à progressão, à técnica e a sinais de risco. Em maio, consolidaram-se aprendizagens sobre comunicação, prevenção e individualização.

A presença de alunos iniciantes, intermediários e avançados mostrou que a orientação precisa ser ajustada ao nível de experiência. Para iniciantes, destacaram-se anamnese, explicação dos aparelhos e treino de percepção. Para os mais experientes, a atenção voltou-se à amplitude, postura, carga, ritmo e adequação do exercício ao objetivo, reforçando individualidade, progressão e monitoramento (ACSM, 2021; Garber *et al.*, 2011).

A correção técnica foi competência formativa central. Exercícios como agachamento, stiff, remadas, supinos e leg press demandaram observação do alinhamento corporal, estabilidade do tronco, regulação das máquinas, escolha das pegadas e adaptação diante de desconforto ou dor. Corrigir, nesse contexto, significou interpretar o movimento, comunicar-se de forma acessível e propor alternativas seguras, sempre sob supervisão profissional (Fleck; Kraemer, 2017).

Outro resultado foi compreender a academia como espaço educativo de saúde. Em 08/04/2026, um aluno apresentou sinais compatíveis com hipoglicemia por não ter se alimentado antes do treino. A atividade foi interrompida, houve repouso, aferição de pressão, reposição rápida de açúcar e orientação sobre alimentação prévia. A situação evidenciou a importância da anamnese, da observação contínua e do acolhimento preventivo.

A vivência modificou a percepção da acadêmica sobre a profissão. O atendimento em academia revelou-se técnico e educativo, exigindo escuta, prudência, empatia, linguagem acessível e responsabilidade ética. A supervisão de Igor Avelar Neto contribuiu para o amadurecimento profissional por meio de feedbacks sobre abordagem dos alunos, segurança e estudo contínuo dos movimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado na Academia Belfort configurou-se como experiência formativa significativa, por integrar teoria, prática, supervisão e reflexão crítica no mundo do trabalho em Educação Física. A explicitação da carga horária, da frequência, do perfil dos alunos, da rotina e do papel da acadêmica permite compreender melhor a densidade formativa da experiência.

O relato evidencia que a academia é espaço pedagógico de formação, intervenção e educação em saúde. A experiência ampliou a segurança na comunicação, a observação técnica, a compreensão da anamnese e a responsabilidade na orientação dos exercícios, reafirmando a necessidade de atuação baseada em conhecimento científico, prevenção e compromisso com a saúde dos praticantes.

REFERÊNCIAS

AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE (ACSM). **ACSM's guidelines for exercise testing and prescription**. 11. ed. Philadelphia: Wolters Kluwer, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 48-49, 19 dez. 2018.

FLECK, Steven J.; KRAEMER, William J. **Fundamentos do treinamento de força muscular**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

GARBER, Carol Ewing et al. Quantity and quality of exercise for developing and maintaining cardiorespiratory, musculoskeletal, and neuromotor fitness in apparently healthy adults: guidance for prescribing exercise. **Medicine & Science in Sports & Exercise**, v. 43, n. 7, p. 1334-1359, 2011. DOI: 10.1249/MSS.0b013e318213febf.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. **Relatório de estágio**: Academia: março, abril e maio de 2026. Belém: UEPA, 2026a.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. **Ficha de controle de acompanhamento Belfort**: Estágio IV - *Academias*. Belém: UEPA, 2026b.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi desenvolvido sem apoio financeiro.

DECLARAÇÃO

Durante a preparação deste trabalho, os/as autores/as utilizaram o ChatGPT, da OpenAI, para organização textual, revisão gramatical e aprimoramentos semânticos. Após o uso, os/as autores/as revisaram e editaram o conteúdo, assumindo total responsabilidade por sua versão final.

A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INTERDICINLARES INCLUSIVAS COM ALUNOS SURDOS

Renata Tourinho Ribeiro

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: renatatourinho29@gmail.com

Layse de Sousa Ferreira

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: layseferreira334@gmail.com

Wendell Correa Pinheiro

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: wendellpinheiro890@gmail.com

Yuri Rocha Pupin

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: yuripupin@gmail.com

Higson Rodrigues Coelho

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: higson.coelho@uepa.br

INTRODUÇÃO

A discussão sobre inclusão escolar tem assumido papel central nas políticas educacionais e na formação docente, principalmente diante da necessidade de construção de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade humana como princípio educativo.

Nesse contexto, a inclusão de estudantes surdos nas aulas de Educação Física exige o reconhecimento da Libras como língua legítima de instrução e interação, além da compreensão da cultura surda como elemento fundamental do processo educativo. Conforme Quadros e Karnopp (2004), a Libras constitui forma legítima de comunicação e expressão da comunidade surda, enquanto Strobel (2008) destaca que a visualidade e as expressões corporais ocupam papel central na cultura surda.

Assim, o presente estudo objetiva discutir como as experiências desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Interdisciplinar da Universidade do Estado do Pará (UEPA) contribuíram para a construção de práticas interdisciplinares inclusivas voltadas a estudantes surdos, articulando Educação Física, Libras e Artes.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho caracteriza-se como um relato de experiência desenvolvido no âmbito do PIBID interdisciplinar da UEPA, realizado em escolas bilíngues voltadas ao atendimento de estudantes surdos, entre elas o Instituto Felipe Smaldone e a escola Astério de Campos. A pesquisa fundamentou-se na descrição, análise e reflexão sobre práticas pedagógicas vivenciadas durante a atuação dos bolsistas em contextos reais de ensino, articulando ações relacionadas à Educação Física, Libras, Artes e o convívio e interação com estudantes surdos da educação básica. Conforme a perspectiva metodológica discutida por Silveira e Córdova (2009), que definem a pesquisa como um núcleo da ciência que possibilita aproximação e entendimento da realidade, sendo um processo permanentemente inacabado e adquirido por aproximações sucessivas da realidade, o que fornece subsídios para uma intervenção prática. A coleta de informações ocorreu por meio de observações das práticas pedagógicas e relatórios produzidos pelos discentes e a análise das experiências foi realizada de maneira interpretativa, articulando as vivências aos referenciais teóricos.

INTEGRAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA, LIBRAS, ARTES E INCLUSÃO ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência constitui importante política pública voltada ao fortalecimento da formação inicial de professores. No âmbito da UEPA, o PIBID interdisciplinar possibilitou a atuação de bolsistas em escolas bilíngues voltadas ao atendimento de estudantes surdos, como o Instituto Felipe Smaldone e a escola Astério de Campos.

O contato inicial com os estudantes surdos trouxe desafios significativos relacionados à comunicação e à condução das atividades pedagógicas. Apesar de terem cursado a disciplina de Libras na graduação, ficou evidente que o conhecimento adquirido era insuficiente para atender às demandas reais da prática docente. As dificuldades iniciais incluíam insegurança na utilização da Libras, limitações para transmitir instruções e dificuldades na mediação das atividades coletivas. Tais desafios dialogam com as reflexões de Alves et al. (2014), ao apontarem que as barreiras comunicacionais constituem um dos principais obstáculos à inclusão de estudantes surdos nas aulas de Educação Física.

Com o desenvolvimento das vivências e a convivência cotidiana com os

alunos, os bolsistas passaram a ampliar gradativamente suas competências comunicacionais. O contato direto com a comunidade surda permitiu compreender melhor a dinâmica visual da comunicação em Libras, reconhecer sinais específicos relacionados às práticas corporais e adaptar metodologias às necessidades dos alunos. Nesse sentido, Strobel (2008) destaca que a cultura surda se estrutura fortemente na visualidade, nas expressões corporais e na comunicação gestual.

No desenvolvimento das atividades pedagógicas, foram utilizadas estratégias fundamentadas em diferentes abordagens da Educação de Surdos, especialmente o Bilinguismo, com a Libras sendo utilizada como principal meio de comunicação e mediação das aulas. Também foram incorporados recursos da Comunicação Total, por meio de expressões corporais, gestos e demonstrações visuais, favorecendo a participação dos estudantes nas práticas corporais, especialmente por meio de jogos e brincadeiras.

Um aspecto marcante da experiência foi a aprendizagem colaborativa estabelecida entre bolsistas e estudantes surdos. Em diversos momentos, os próprios alunos ensinaram sinais, corrigiram formas de comunicação e contribuíram para a construção das atividades pedagógicas. Essas práticas contribuíram para o envolvimento ativo dos estudantes e evidenciaram o potencial da interdisciplinaridade entre Educação Física, Libras e Artes para a construção de ambientes inclusivos. Conforme Darido (2007), a prática pedagógica em Educação Física deve considerar a diversidade dos estudantes, exigindo adaptações metodológicas capazes de assegurar a participação de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências desenvolvidas no PIBID interdisciplinar demonstraram que a formação inicial em Educação Física precisa avançar significativamente no que se refere à preparação de professores para atuação em contextos inclusivos e bilíngues. O contato direto com estudantes surdos demonstrou que o ensino de Libras na graduação ainda é insuficiente para garantir domínio comunicacional capaz de atender às demandas da prática pedagógica. Assim, torna-se urgente ampliar a carga horária da disciplina, promover experiências de imersão linguística e fortalecer a articulação entre universidade e escola.

Conclui-se, portanto, que a inclusão efetiva de estudantes surdos exige ações articuladas entre políticas públicas, instituições formadoras e espaços escolares. A formação docente comprometida com a diversidade precisa reconhecer a surdez como diferença linguística e cultural, promovendo práticas pedagógicas que assegurem acesso, participação e aprendizagem. Nesse cenário, o PIBID constitui importante espaço formativo, ao possibilitar a integração entre teoria e prática, fortalecer a aprendizagem da Libras e contribuir para a construção de uma docência crítica e socialmente comprometida.

REFERÊNCIAS

ALVES, Tássia Pereira *et al.* Representações de alunos surdos sobre a inclusão nas aulas de educação física. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 48, p. 65–78, 11 abr. 2014.

DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira De. **Para ensinar educação física: possibilidades de intervenção na escola**. [S.l.]: Papirus Editora, 2007.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2021.

SILVA, Aline Roberta Santos Cardoso *et al.* Prática docente em física e inclusão educacional: uma análise das necessidades dos alunos surdos no ifma, campus são luís monte castelo. *In: Educação especial*, v. 3. Campina Grande, PB: Editora Realize, 2024.

SILVEIRA, D.T.; CÓRDOVA, F.P. **A pesquisa Científica**. In: GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T. (org). Métodos de Pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 31-42, 2009.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO TRABALHO COM DANÇA

Vitor Hugo Borges da Silva

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: vitorhugoedfisica9@gmail.com

Marina Melo do Nascimento

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: nascimentomarina614@gmail.com

Matheus Henrique Lima Matos

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: matos.matheushl@gmail.com

Ney Ferreira França

Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC). E-mail: francaney@gmail.com

Zaira Valeska Dantas da Fonseca,

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: zaira.fonseca@uepa.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta-se como resultado das vivências e reflexões desenvolvidas no âmbito do projeto *“Educação Física na escola que cabe à toda gente: possibilidades para inclusão de estudantes com deficiência”* (Fonseca, 2024), vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará (UEPA). A proposta foi implementada em uma escola de ensino médio da rede estadual de Belém, e reflete as experiências iniciais de ensino, pesquisa e investigação pedagógica realizadas pelos alunos-bolsistas ao longo de sua inserção no campo da docência.

Dessa forma, o presente trabalho constitui um relato de experiência, que descreve o processo de inclusão de dois alunos com deficiência auditiva durante as aulas do conteúdo de dança, além disso, explicita as dificuldades para tal e apresenta estratégias metodológicas, especialmente, no que diz respeito à organização do trabalho pedagógico em Educação Física, visando contribuir para a (re)estruturação de metodologias de ensino que promovam práticas inovadoras e inclusivas, voltadas ao atendimento das especificidades dos estudantes com deficiência.

A EXPERIÊNCIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA DANÇA POR ALUNOS SURDOS

A intervenção se deu a partir da obra *Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Física* (Reis; Pereira; Pina; Landim, 2013) e da obra *Metodologia do Ensino da Educação Física* (Coletivo de Autores, 1992), cujo processo ocorre considerando cinco elementos da didática histórico-crítica — prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final (Galvão; Lavoura; Martins, 2019) —. As aulas tiveram como objetivo apresentar os fundamentos da dança por meio de práticas teóricas e vivências com danças regionais. A turma possuía dois alunos surdos, e, diante das limitações de comunicação em Libras, os estagiários utilizaram estratégias como mímicas, escrita e apoio visual para promover a inclusão.

Na primeira aula, foram investigados os conhecimentos prévios dos alunos sobre dança e ritmo. Em seguida, foram apresentados conceitos, características e fundamentos da dança segundo Garcia (2003) transferência, locomoção, giro, salto e queda. A prática ocorreu por meio da atividade “Amarelinha Africana”, em que os alunos realizaram movimentos ritmados ao som de músicas. Para incluir os alunos surdos, utilizaram-se palmas marcando o compasso e posicionamento estratégico nas filas.

Na segunda aula, os fundamentos foram trabalhados a partir do carimbó e da quadrilha, com foco em salto e queda. Os alunos realizaram passos, cumprimentos e sequências rítmicas inspiradas nessas danças, enquanto os estagiários utilizaram mímicas e escrita para comunicação com os alunos surdos. A instrumentalização foi entendida como momento de socialização do saber escolar (Galvão, Lavoura; Martins, 2019).

Na terceira aula, foram aprofundados os fundamentos de transferência, giro, locomoção e salto, utilizando formações e movimentos típicos da quadrilha e do carimbó.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos dados levantados no tópico “Relato de Experiência”, foi possível identificar diversos aspectos que influenciaram o processo pedagógico observado durante o programa, entre eles: o tempo de aula, o tamanho das turmas, os limites da comunicação, as dificuldades em transmitir o con-

teúdo sistematizado, a ausência de um profissional de apoio com domínio da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e, por fim, as possibilidades de alternativas construídas pelos professores diante desses desafios.

Um dos elementos que mais impactou o desenvolvimento das aulas de Educação Física foi o tempo reduzido de aula. O professor e os bolsistas dispunham de apenas 45 minutos para desenvolver os temas relacionados à Cultura Corporal (Coletivo de Autores, 1992). Outro aspecto relevante foi o tamanho das turmas do ensino médio, caracterizadas por número elevado de alunos, o que dificulta o acompanhamento individual e o diálogo pedagógico. Tal condição interfere diretamente na mediação docente, inviabilizando uma relação mais próxima com os estudantes e limitando a possibilidade de desenvolver atividades que valorizem a reflexão e a construção coletiva do conhecimento.

Somado a isso, surgiram limites comunicacionais significativos no trabalho com os estudantes surdos. A predominância do discurso oral, aliada à ausência de um profissional de apoio com domínio em Libras, dificultou a participação efetiva desses alunos nas aulas.

Diante das dificuldades de comunicação, os professores utilizaram estratégias como mímicas, escrita e gestos para promover maior inclusão dos alunos surdos e garantir seu direito à aprendizagem. Mesmo sendo alternativas limitadas, essas práticas evidenciaram o esforço docente em tornar o ensino mais acessível. Além disso, o uso de materiais visuais, registros escritos e o planejamento de recursos adaptados demonstraram uma prática pedagógica criativa e comprometida com a superação das barreiras educacionais. Assim, apesar das adversidades, o trabalho docente configurou-se como uma ação de resistência e transformação voltada ao desenvolvimento humano e social dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível evidenciar que existe a possibilidade de organizar um plano de ensino a partir das necessidades dos alunos com surdez, no entanto, o processo de ensino e aprendizagem desses alunos precisa de adaptações e intencionalidades que variam de acordo com a capacitação dos professores.

Observou-se que os alunos surdos não apresentavam dificuldades

nas atividades práticas de Educação Física, porém enfrentavam limitações na aprendizagem teórica e no desenvolvimento crítico devido à barreira da linguagem. Estratégias inclusivas, como mímicas, materiais adaptados e planejamento prévio, contribuíram para reduzir desigualdades no ambiente escolar. Entretanto, dificuldades estruturais, como infraestrutura precária, turmas superlotadas e pouco tempo destinado à disciplina, limitaram a efetivação plena do trabalho docente, mesmo com o apoio de bolsistas do PIBID/UEPA e de um professor supervisor.

Portanto, embora os alunos surdos tenham conseguido compreender e executar as atividades práticas de dança, observou-se dificuldade na avaliação da aprendizagem e na relação dessas práticas com suas vivências sociais, devido às barreiras existentes no processo educativo. Esse cenário evidencia a necessidade de maiores recursos humanos e materiais na rede pública de ensino, a fim de garantir uma inclusão efetiva dos estudantes com diferentes especificidades, sem sobrecarregar o trabalho docente.

REFERÊNCIA

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez. 1992.

FONSECA, Z.V. D. **Educação Física na escola que cabe à toda gente**: possibilidades para inclusão de estudantes com deficiência. Subprojeto de Iniciação à Docência. Universidade do Estado do Pará, Belém, 2024.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Ligia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. 1 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

REIS, Adriano de Paiva; PEREIRA, Carla Cristina Carvalho; PINA, Leonardo Docena; LANDIM, Renata Aparecida Alves. **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Física**.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SURDEZ: APROXIMAÇÕES A PARTIR DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA

Anna Laura Bezerra Falcão

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: anna.falcao@aluno.uepa.br

Maurício Henrique dos Santos

Universidade do Estado do Pará (UEPA), mauricio.santos@gmail.com

Giselle dos Santos Ribeiro

Universidade do Estado do Pará (UEPA), giselle.ds.ribeiro@uepa.br

INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes surdos na Educação Física escolar constitui um desafio que envolve não apenas o acesso desses sujeitos ao espaço escolar, mas também a construção de condições pedagógicas que garantam sua participação efetiva nas práticas corporais desenvolvidas nas aulas. Embora as políticas de inclusão e o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) tenham ampliado o debate sobre a educação de surdos no Brasil, ainda permanecem questões relacionadas à organização didático-metodológica do ensino da Educação Física e às formas de mediação pedagógica voltadas a esse público.

No campo da Educação Física escolar, tais discussões tornam-se particularmente relevantes porque o componente curricular trabalha diretamente com manifestações da cultura corporal, envolvendo comunicação, expressão, interação social e práticas coletivas. Nesse contexto, pensar a inclusão de estudantes surdos exige refletir sobre os fundamentos pedagógicos que orientam o ensino da Educação Física, bem como sobre as estratégias utilizadas para possibilitar acesso, participação e aprendizagem. Diante disso, o presente estudo tem como objetivo analisar como artigos científicos vêm discutindo a inclusão escolar de estudantes surdos, especialmente no que se refere às pedagógicas, às barreiras de participação e às estratégias didático-metodológicas relacionadas ao ensino da Educação Física.

Para tanto, foi realizada uma revisão da literatura nas bases Google Acadêmico, Portal de Periódicos CAPES e SciELO, utilizando os descritores “Educação Física”, “surdos”, “Libras”, “práticas pedagógicas” e “cultura cor-

poral”, combinados por operadores booleanos. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados sete artigos científicos para análise.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, CULTURA CORPORAL E EDUCAÇÃO DE SURDOS

O conceito de cultura corporal proposto pelo Coletivo de Autores (2012) compreende jogos, danças, esportes, lutas e ginásticas como conhecimentos historicamente produzidos e passíveis de apropriação crítica pelos estudantes. Nessa perspectiva, a Educação Física ultrapassa uma compreensão centrada apenas no movimento e assume o papel de mediação de conhecimentos vinculados à cultura.

Essa concepção torna-se especialmente relevante ao se discutir a educação de estudantes surdos, uma vez que sua participação nas práticas corporais depende da construção de condições pedagógicas adequadas. Alves *et al.* (2013) identificam que as principais dificuldades enfrentadas por esses estudantes estão relacionadas às barreiras comunicacionais e à limitada interação com os professores.

Em sentido semelhante, Almeida *et al.* (2018) destacam a importância da Libras e da atuação docente para a efetivação da inclusão. Mais recentemente, Corrêa, Silva e Dawes (2024) apontam a necessidade de ampliar os recursos pedagógicos e linguísticos destinados ao ensino dos conteúdos da cultura corporal para estudantes surdos.

INCLUSÃO, COMUNICAÇÃO E O PAPEL DOCENTE DE SISTEMATIZAÇÃO DIDÁTICO-METODOLÓGICA

A revisão realizada evidencia que a principal preocupação da produção científica sobre estudantes surdos na Educação Física escolar tem sido a identificação das barreiras que dificultam sua participação nas aulas. Alves *et al.* (2013), ao investigarem as percepções de estudantes surdos, apontam que as dificuldades de comunicação entre professores e alunos comprometem o processo de ensino e aprendizagem.

Entre os relatos analisados, destaca-se a percepção de que “o surdo não tem muito contato com o professor, ele deixa a responsabilidade para

o intérprete” (Alves *et al.*, 2013). Essa constatação indica que a presença do intérprete, embora importante, não substitui a mediação pedagógica do professor.

Em sentido semelhante, Almeida *et al.* (2018) destacam que a inclusão de estudantes surdos nas aulas de Educação Física depende da atuação docente, do reconhecimento da Libras e da construção de estratégias que favoreçam a participação nas práticas corporais. De modo geral, os estudos analisados convergem ao indicar que a formação docente, o planejamento pedagógico, o uso de recursos visuais e a comunicação em Libras constituem elementos centrais para a efetivação de práticas inclusivas. Assim, a inclusão não pode ser compreendida apenas como presença física do estudante surdo na aula, mas como organização intencional das condições de acesso, comunicação e aprendizagem.

Os artigos analisados também indicam que a Educação Física apresenta potencialidades específicas para a inclusão de estudantes surdos, sobretudo em razão da centralidade do corpo, do movimento e das práticas coletivas em seus conteúdos. Entretanto, observa-se que grande parte das produções ainda se concentra na defesa da inclusão e na identificação de barreiras, avançando pouco na sistematização de fundamentos didático-metodológicos para o pleno ensino dos conteúdos da cultura corporal a estudantes surdos.

Nesse sentido, Corrêa, Silva e Dawes (2024) representam uma contribuição importante ao discutir a ausência de sinais específicos em Libras para o ensino das atividades circenses. O estudo desloca o debate da inclusão em sentido amplo para a questão concreta de como ensinar conteúdos específicos da Educação Física a estudantes surdos, evidenciando que a acessibilidade depende também da construção de repertórios linguísticos e pedagógicos adequados.

Assim, os resultados sugerem que a produção científica analisada avançou na denúncia das barreiras comunicacionais e na defesa de práticas inclusivas, mas ainda apresenta lacunas quanto à organização didático-metodológica do ensino da cultura corporal para estudantes surdos. Essa lacuna reforça a necessidade de pesquisas que articulem Educação Física escolar, Libras e cultura corporal de forma mais sistemática, produzindo subsídios

para práticas pedagógicas acessíveis e efetivamente inclusivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise permitiu identificar que a produção selecionada se concentra nas barreiras comunicacionais, na formação docente e na importância da Libras para a participação de estudantes surdos na Educação Física escolar. Embora os estudos reconheçam o potencial inclusivo da área, ainda são limitadas as investigações voltadas à sistematização de fundamentos didático-metodológicos para o ensino da cultura corporal, o que reforça a necessidade de pesquisas que articulem Educação Física escolar, educação de surdos e práticas pedagógicas inclusivas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. O. *et al.* A inclusão de surdos às aulas de educação física escolar e o papel do professor de educação física nesse processo. **Cadernos UniFOA**, Volta Redonda, Edição Especial – 40 anos Educação Física, p. 11-20, 2018.

ALVES, T. P. *et al.* Inclusão de alunos com surdez na educação física escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 7, n. 3, p. 192-204, 2013.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORRÊA, I. L. de A.; SILVA, E. G. da; DAWES, T. P. Libras e educação de surdos: estado da arte dos sinais para o ensino das atividades circenses. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 76, p. 411-424, jan./mar. 2024.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi desenvolvido sem apoio financeiro.

DECLARAÇÃO

Na elaboração deste trabalho, foram utilizados o ChatGPT Business para apoio à revisão textual e o Google Notebook LM para sistematização de artigos, com revisão final e responsabilidade integral dos/as autores/as.

GOALBALL: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Lucas Lisboa Miranda

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: luscaalisboa07@gmail.com

Leonardo Braga Baia

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: Leonardo.braga0931@gmail.com

Izabeli Dutra Pereira

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: izagameclash@gmail.com

Marcos Renan Freitas de Oliveira

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: marcos.renan@uepa.br

Samantha Castro Vieira de Souza

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: samantha.souza@uepa.br

INTRODUÇÃO

O Goalball é um esporte paralímpico de atletas com deficiências visuais, e foi desenvolvido em 1946 pelo austríaco Hanz Lorenzen e o alemão Sep Reindle, no qual o jogo consistia em lançar uma bola pelo chão e marcar um gol na baliza adversária (Nascimento; Camargo, 2012).

O comitê paralímpico internacional órgão responsável pelos esportes paralímpicos registrou que o Goalball teve a sua primeira aparição nos jogos paralímpicos em 1976, contudo, ainda como esporte de exibição (sem medalhas). Em 1980, tornou-se oficialmente uma modalidade paraolímpica (International Paralympic Committee, s/d).

O goalball foi criado exclusivamente para pessoas com deficiência visual (Nascimento; Camargo, 2012). Neste contexto, ressalta-se a importância de esportes para pessoas com deficiência visual, tanto no âmbito do para-desporto, quanto no âmbito escolar, por meio da Educação Física, disciplina obrigatório do currículo da educação básica.

Para que o Goalball seja implementado na Educação Física escolar é imprescindível que durante a formação profissional os acadêmicos participem de vivências que os ofereçam subsídios para problematizar tal conteú-

do em suas práticas pedagógicas.

Sendo assim, o trabalho em questão tem como objetivo geral: relatar a experiência de uma oficina de goalball, realizada por meio de uma ação de extensão com acadêmicos do curso de Educação Física e Fisioterapia da Universidade do Estado do Pará.

O presente trabalho justifica-se pela possibilidade de contribuir com a produção acadêmica sobre o goalball, partindo da compreensão que tal experiência acadêmica posso servir de subsídios para intervenção teórica e prática sobre a modalidade.

METODOLOGIA

O presente trabalho trata-se de um relato de experiência de uma ação de extensão pontual, compreendido como um método de pesquisa em educação que adota uma forma ímpar de se produzir o conhecimento (Fortunato, 2018).

A ação ocorreu na Universidade do Estado do Pará - Campus XIII em Tucuruí, no dia 27 de março de 2026, contando com a participação de acadêmicos do campus dos cursos de Educação Física e Fisioterapia, além de docentes da área de Educação Física.

O local utilizado para a aula teórica foi uma sala de Videoconferência e para a prática a quadra. Os materiais utilizados foram: bola de guizo, fita de demarcação de solo, barbantes e as traves de goalball. As atividades realizadas na aula teórica foram a história do Goalball, as regras e os fundamentos e na aula prática atividades como: demarcação da quadra, posições de defesas, percepção auditiva, reconhecimento espacial, fundamento do arremesso e o jogo de goalball.

RESULTADO E DISCUSSÕES

As aulas foram estruturadas seguindo uma ordem didática como: a) teórica: realizada a partir de uma roda de conversa com os participantes para apresentar o conteúdo que iria ser trabalhado, explicação sobre a teoria do Goalball envolvendo sua história, as regras, os fundamentos e as demarcações, finalizando com um diálogo com os participantes para que pudessem tirar suas dúvidas. b) prática: na quadra os participantes foram reunidos para

fazerem as demarcações da quadra de goalball, para tanto, receberam barbantes e fitas para realizar as demarcações (Oliveira, 2021).

Logo a seguir, os alunos aprenderam a posição de defesa que seria o deslizamento e como se posicionar para defender um arremesso. Após a explicação e demonstração, os participantes teriam que sair da posição de expectativa, deslizar o corpo ao chão, estendendo as pernas para que aprendessem o movimento de defesa.

Posteriormente, os participantes realizaram uma atividade em que eles formavam um círculo estando em pé, bem fechado e eles ficavam intercalados, com participantes posicionados para dentro e fora do círculo um ao lado do outro, os participantes que estavam virados para dentro do círculo ficavam vendados e os demais que estavam de costa para o círculo ficavam sem vendas. A atividade consistia em jogar a bola do goalball para fazer o gol entre as pernas dos participantes ao mesmo tempo em que cada um deveria defender para que a bola não passasse por baixo da sua perna. Após três rodadas os participantes trocavam de posição. Em seguida, os mesmos realizaram atividades para trabalhar três tipos de arremessos: rasteiro, com giro e por baixo da perna.

Após essa atividade os alunos formaram times para um jogo de Goalball, e antes de iniciar a partida toda foram vendados e fizeram o reconhecimento espacial da quadra já com as demarcações oficiais. Logo depois, os participantes foram posicionados para que o jogo fosse iniciado. Por fim, após o jogo coletivo foi realizada uma roda de conversa com os participantes para obter o feedback sobre o que eles aprenderam, se aplicariam ou não esta modalidade em suas aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o empenho dos participantes durante a ação de extensão foi possível perceber que o esporte paralímpico goalball pode ser trabalhado dentro do ambiente escolar, contribuindo com a sua valorização e o processo de inclusão das pessoas com deficiência visual.

Neste sentido, reafirma-se a importância da Educação Física como uma disciplina essencial para promover os esportes adaptados para os alunos com e sem deficiência, contribuindo com o desenvolvimento de capa-

idades tais como: percepção auditiva, espacial, comunicação, autonomia, coordenação motora, especialmente, o respeito as especificidades entre os diferentes alunos.

REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, Ricardo Aparecido de. **Manual iniciação ao esporte paralímpico: goalball**. São Paulo, SP: Comitê Paralímpico Brasileiro, CPB, 2021.

FORTUNATO, I. O relato de experiência como método de pesquisa educacional. In: FORTUNATO, I.; SHIGUNOV NETO, A. (Org.). **Método(s) de Pesquisa em Educação**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018. p. 37-50.

NASCIMENTO, D. F. do.; CAMARGO, W. X. de. Sequenciando fundamentos táticos do goalball para professores-técnicos de educação física adaptada: os sistemas de defesa. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 3, n.2, p. 79-95, set. 2012.

INTERNATIONAL PARALYMPIC COMMITTEE. s/d. Disponível em: **Paralympic Games**. Acesso em: 29 maio 2026.



O USO DO CHATGPT COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Selton Caio Santos Silva

Universidade do Estado do Pará (UEPA). Email: selton.silva@aluno.uepa.br

Juliana Leite Roterdan

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: juliana.roterdan@aluno.uepa.br

Pedro Guilherme de Albuquerque dos Santos

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: Pedro.ga.santos@aluno.uepa.br

Wendell Fabrício de Araújo Brito

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: wendell.brito@aluno.uepa.br

Michelle Vieira Rabelo

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: michelle.v.rabelo@aluno.uepa.br

Letícia Andrade Conceição

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: leticia.conceicao@aluno.uepa.br

Higson Rodrigues Coelho

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: higson.coelho@uepa.br

INTRODUÇÃO

O presente estudo insere-se nas ações pedagógicas da disciplina Didática Aplicada à Educação Física do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física, no eixo planejamento, ação e avaliação, a partir da discussão sobre o uso das tecnologias digitais na prática pedagógica, com ênfase nas inteligências artificiais generativas, tendo como objeto de estudo o ChatGPT.

O avanço das tecnologias digitais tem provocado transformações significativas na sociedade, especialmente na educação, onde as inteligências artificiais vêm sendo incorporadas como suporte à organização de conteúdos, produção de materiais e planejamento docente. Nesse contexto, tais tecnologias devem ser compreendidas como fenômenos históricos, cuja apropriação crítica pelos trabalhadores da educação é fundamental para garantir o acesso democrático ao conhecimento (Freitas; Coelho; Oliveira, 2022).

Nesse sentido, este trabalho caracteriza-se como uma análise sobre o

uso do ChatGPT na Educação Física escolar com o objetivo de refletir sobre os impactos das inteligências artificiais generativas no trabalho docente e no processo de ensino-aprendizagem.

CHATGPT COMO FERRAMENTA DE AUXÍLIO NO PLANEJAMENTO DO- CENTE

O ChatGPT é uma ferramenta de inteligência artificial generativa desenvolvida pela OpenAI, lançada publicamente em novembro de 2022, baseada em modelos do tipo Generative Pre-trained Transformer (GPT), capazes de compreender e produzir textos em linguagem natural. Essa tecnologia insere-se no contexto de expansão das inteligências artificiais voltadas à comunicação e à produção de conhecimento, sendo incorporada ao campo educacional por seu potencial de apoio ao trabalho docente (Zawacki-richter; Marín; Bond; Gouverneur, 2019).

O acesso à ferramenta ocorre por meio do site oficial: ChatGPT, onde o usuário realiza um cadastro e passa a interagir com o sistema por meio de comandos escritos, conhecidos como prompts. Seu funcionamento baseia-se na inserção de instruções que orientam a geração de respostas, permitindo a produção de textos, resumos, explicações e sugestões de atividades.

USO DO CHATGPT NO PLANEJAMENTO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍ- SICA ESCOLAR

O plano de aula constitui um instrumento fundamental do planejamento docente, sendo responsável por organizar o processo de ensino por meio da definição de objetivos, conteúdos, metodologias e critérios de avaliação. Na Educação Física escolar, esse planejamento deve estar articulado às diretrizes curriculares e às especificidades da turma, garantindo coerência entre teoria e prática pedagógica. Nesse contexto, a incorporação de tecnologias digitais ao ensino vem sendo compreendida como parte das transformações educacionais contemporâneas, ampliando as possibilidades de organização e desenvolvimento do trabalho docente (Zawacki-richter; Marín; Bond; Gouverneur, 2019).

Dentre essas tecnologias, destaca-se o uso de inteligências artificiais, como o ChatGPT, cuja aplicação no contexto educacional permite a geração de propostas de atividades, estratégias metodológicas e formas de avaliação

a partir de informações sobre o público-alvo, conteúdos e objetivos da aula. Tal uso evidencia o potencial dessas tecnologias como apoio ao planejamento pedagógico (Zawacki-richter; Marín; Bond; Gouverneur, 2019).

No desenvolvimento de um plano de aula proposto na disciplina, o uso do ChatGPT ocorreu por meio da elaboração de um prompt estruturado, fundamentado em abordagens pedagógicas, documentos normativos e no contexto escolar. A partir dessas informações, a ferramenta gerou sugestões de objetivos, conteúdos, atividades e formas de avaliação, evidenciando seu potencial como apoio ao planejamento docente e a necessidade de um uso crítico por parte do professor. Entretanto, o uso da inteligência artificial na educação exige reflexão crítica, uma vez que muitos professores ainda apresentam dificuldades na utilização dessas tecnologias, evidenciando a necessidade de formação continuada e apropriação consciente desses recursos (Magnago *et. al.*, 2026). Além disso, as respostas geradas podem apresentar limitações, o que reforça a necessidade de análise, adaptação e validação por parte do docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o ChatGPT apresenta potencial como ferramenta de apoio ao planejamento pedagógico na Educação Física escolar, contribuindo para a organização de conteúdos, elaboração de atividades e diversificação das estratégias metodológicas. Como discutido ao longo do trabalho, o uso de inteligências artificiais no contexto educacional pode ampliar as possibilidades do trabalho docente e otimizar o tempo de planejamento (Zawacki-richter; Marín; Bond; Gouverneur, 2019). Entretanto, tais contribuições não eliminam os desafios éticos e pedagógicos envolvidos. O uso da ferramenta exige atuação crítica do professor, responsável por avaliar, adaptar e contextualizar as respostas geradas, garantindo sua adequação à realidade escolar.

Nesse sentido, considera-se que a inteligência artificial deve ser utilizada de forma consciente e equilibrada, como instrumento auxiliar do trabalho docente, sem substituir a mediação pedagógica. Assim, torna-se fundamental ampliar o debate e investir na formação crítica dos professores, para que essas tecnologias sejam incorporadas de maneira ética e contribuam efetivamente para o processo de ensino-aprendizagem

REFERÊNCIAS

FREITAS, Rogério Gonçalves de; COELHO, Higson Rodrigues; OLIVEIRA, Marcos Renan Freitas de. Educação do Futuro ou Futuro da Educação? Pandemia, educação à distância e reflexões sobre plataformas de resistências globais. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 26, n. Especial 04, p. e26089, 2022. DOI: <https://doi.org/10.34019/24475246.2021.v26.36730>. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36730>. Acesso em: 20 maio. 2026.

MAGNAGO, Walaci *et al.* Tecnologias digitais, inovação pedagógica e o uso da inteligência artificial na educação: desafios, possibilidades e implicações para a prática docente. **Periódicos Brasil**. Pesquisa Científica, v. 5, n. 2, p. 739-751, 2026. DOI: <https://doi.org/10.36557/2674-9432.2026v5n2p739-751>. Disponível em: <https://periodicosbrasil.emnuvens.com.br/revista/article/view/775/762>. Acesso em: 27 maio 2026.

ZAWACKI-RICHTER, Olaf; MARÍN, Victoria; BOND, Melissa; GOUVERNEUR, Franziska. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators?. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, v. 16, art. 39, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1186/s41239-019-0171-0>. Acesso em: 27 maio 2026.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi desenvolvido sem apoio financeiro

DECLARAÇÃO

Durante a preparação deste trabalho, os/as autores/as utilizaram o ChatGPT Business, da OpenAI, em março de 2026, para *brainstorming*, avaliação do texto e aprimoramentos gramaticais e semânticos. Após o uso, os/as autores/as revisaram e editaram o conteúdo, assumindo total responsabilidade pelo mesmo.

O IMPACTO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA NO PLANEJAMENTO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA ANÁLISE ANALÍTICO-PEDAGÓGICA DA PLATAFORMA TEACHY

Pedro Henrique da Silva Gama

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: phgama7@gmail.com

Pedro Henrique Moraes de Oliveira

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: pedromoraesdeoliveira06@gmail.com

Yasmin Coelho Maciel

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: yasmincoelho860@gmail.com

Guilherme da Gama Freitas

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: guilhermegama82006@gmail.com

Victor Klaus Matos de Souza

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: victorklaus0611@gmail.com

Iarley Costa do Nascimento

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: iarleynascimento01@gmail.com

Higson Rodrigues Coelho

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: higson.coelho@uepa.br

INTRODUÇÃO

O presente estudo insere-se nas ações pedagógicas da disciplina Didática aplicada à Educação Física do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física, com foco no planejamento, na ação e na avaliação. A investigação delimita-se ao uso de inteligências artificiais generativas na prática docente, elegendo a plataforma Teachy como objeto de estudo. Freitas, Coelho e Oliveira (2022) defendem que os recursos digitais devem ser apropriados e democratizados pelos trabalhadores como instrumentos de formação, contrapondo-se à vigilância comercial e à lógica de lucro de corporações do Vale do Silício. Assim, as tecnologias digitais passam a ser compreendidas pelos condicionantes políticos da formação docente.

A inteligência artificial atua na gestão do tempo de trabalho dos professores. Amorim (2025) explica que essas ferramentas auxiliam na organiza-

ção de conteúdos e na elaboração de atividades práticas. Na Educação Física escolar, esse suporte viabiliza planos de aula, sequências didáticas e estratégias de avaliação alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A startup brasileira Teachy (2026) centraliza mais de 70 ferramentas baseadas em inteligência artificial, voltadas ao planejamento pedagógico. Em vista disso, o presente trabalho analisa o potencial instrucional da plataforma Teachy no planejamento das aulas de Educação Física escolar, contrapondo automação pedagógica, letramento curricular, otimização do trabalho docente e controle crítico do educador.

A PLATAFORMA TEACHY COMO FACILITADOR DO PLANEJAMENTO DO- CENTE

A Teachy (2026) é uma plataforma digital voltada à automação de tarefas do magistério. O sistema utiliza inteligência artificial generativa para construir planos de aula, sequências didáticas, avaliações e apresentações visuais. A plataforma foi criada em outubro de 2022 pelos engenheiros Pedro Siciliano e Fábio Baldissera, com a proposta de reduzir a sobrecarga laboral docente por meio da padronização digital dos fluxos de planejamento (Revista Educação, 2024).

O acesso ao ambiente virtual ocorre por cadastro gratuito integrado a contas de e-mail ou redes sociais. Entre os recursos disponíveis, se destacam o Planejamento de Calendário Escolar que distribui os conteúdos ao longo das semanas do ano letivo, a Sequência Didática que conecta os objetivos de aprendizagem em blocos de aulas alinhados à BNCC e o gerador de Plano de Aula que entrega objetivos, recursos, metodologia e critérios de avaliação (Teachy, 2026).

USO DA TEACHY NO PLANEJAMENTO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

O planejamento em Educação Física exige ordenamento e distribuição de conteúdos práticos e conceituais. Evidências obtidas por Kenanoğlu e Kahyaoğlu (2026) mostram que assistentes educacionais baseados em inteligência artificial aceleram a redação documental e otimizam o tempo laboral. Ferramentas como o Calendário Escolar da Teachy automatizam a distribuição de esportes, lutas e ginásticas ao longo dos bimestres. Os autores cons-

tatarem incremento significativo na competência de interpretar e arranjar o currículo conforme as condições vigentes do ensino. O assistente ampara o docente com ideias, reduz a sobrecarga logística, evita a repetição de modalidades e favorece a diversificação cultural exigida pela escola.

Além disso, a Sequência Didática estrutura o encadeamento das sessões, evitando o isolamento das aulas. Por meio de sugestões automáticas de tarefas cooperativas, a plataforma diversifica as estratégias pedagógicas. Essa expansão é respaldada por Kenanoğlu e Kahyaoğlu (2026), que identificaram que o uso de geradores de atividades impulsiona a materialidade e enriquece o ensino-aprendizagem. Nesse contexto, o Plano de Aula assume papel decisivo, pois sistematiza objetivos, conteúdos, procedimentos, recursos e critérios avaliativos em uma organização clara e funcional. Ao oferecer esse recurso, a Teachy auxilia o professor a articular as intenções pedagógicas com as demandas concretas da prática escolar, sem dispensar o juízo docente sobre o que deve ser mantido, adaptado ou reelaborado. No modelo experimental de Kenanoğlu e Kahyaoğlu (2026), a imersão em ecossistemas de IA gerou avanço estatisticamente significativo nos índices de letramento curricular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise documental da plataforma Teachy revela potencial instrucional para otimizar o trabalho docente na área de Educação Física, reduzindo o tempo com demandas burocráticas e fortalecendo competências de design pedagógico. Contudo, a eficiência dos algoritmos gerativos não elimina as contradições de sua inserção política e econômica. Em consonância com os alertas de Kenanoğlu e Kahyaoğlu (2026), a autonomia do professor deve ser preservada como filtro indispensável contrapropostas padronizadas. O uso ético da inteligência artificial exige controle crítico e reflexivo constante. Cabe ao profissional contextualizar os planos e as sequências automatizadas, adaptando-os às necessidades da prática escolar. Conclui-se que tais ferramentas operam como assistentes técnicos valiosos, mas não substituem o julgamento do docente.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Katia Cirlene Martins de. A inteligência artificial na educação: otimização do tempo, personalização da aprendizagem, inclusão, vantagens

e desvantagens. **Revista Educação Contemporânea – REC**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 2371-2378, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.16684241>. Disponível em: <https://zenodo.org/records/16684241>. Acesso em: 20 maio 2026

FREITAS, Rogério Gonçalves de; COELHO, Higson Rodrigues; OLIVEIRA, Marcos Renan Freitas de. Educação do Futuro ou Futuro da Educação? Pandemia, educação à distância e reflexões sobre plataformas de resistências globais. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 26, n. Especial 04, p. e26089, 2022. DOI: <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2021.v26.36730>. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36730>. Acesso em: 20 maio. 2026.

KENANOĞLU, Rıdvan; KAHYAOĞLU, Mustafa. The effect of artificial intelligence-powered educational tools on physical education and sport pre-service teachers' curriculum literacy. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 37, e3708, p. 1-14, 2026. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jpe/a/XhDd8KSWJdRwmM3RkSFjYzq/?format=html&lang=en>. Acesso em: 20 maio 2026.

REDAÇÃO REVISTA EDUCAÇÃO. Plataforma Teachy otimiza o tempo dos professores por meio da inteligência artificial. **Revista Educação**, São Paulo, 21 jun. 2024. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2024/06/21/plataforma-teachy/>. Acesso em: 20 maio 2026.

TEACHY. **Teachy** (Versão 2026). Rio de Janeiro: Teachy, 2026. Disponível em: <https://www.teachy.com.br>. Acesso em: 20 maio 2026.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi desenvolvido sem apoio financeiro.

DECLARAÇÃO

Durante a preparação deste trabalho, os/as autores/as utilizaram o ChatGPT Business, da OpenAI, em março de 2026, para *brainstorming*, avaliação do texto e aprimoramentos gramaticais e semânticos. Após o uso, os/as autores/as revisaram e editaram o conteúdo, assumindo total responsabilidade pelo mesmo.

GOOGLE GEMINI: FERRAMENTA PARA CRIAÇÃO DE IMAGEM PARA USO PEDAGÓGICO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Eliezer Galvão Brito

Universidade do Estado do Pará (UEPA). Email: Eliezer.brito@aluno.uepa.br

Felipe Rodrigues Conceição Amaral

Universidade do Estado do Pará (UEPA). Email: felipe.amaral@aluno.uepa.br

Oswaldo Neto Tavares da Silva

Universidade do Estado do Pará (UEPA). Email: osvaldo.nt.silva@aluno.uepa.br

Sávio Fernandes Cardoso

Universidade do Estado do Pará (UEPA). Email: savio.cardoso@aluno.uepa.br

Vinicius Martins de Figueiredo

Universidade do Estado do Pará (UEPA). Email: vinicius.m.figueiredo@aluno.uepa.br

Higson Rodrigues Coelho

Universidade do Estado do Pará (UEPA). Email: higson.coelho@uepa.br

INTRODUÇÃO

O presente estudo insere-se nas ações pedagógicas da disciplina Didática aplicada à Educação Física do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física, no eixo temático planejamento, ação e avaliação. Nesse contexto, as discussões sobre o futuro da educação têm evidenciado a crescente influência das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem, exigindo reflexões críticas sobre suas potencialidades e formas de utilização no ambiente educacional (Freitas; Coelho; Oliveira, 2022). A partir dessa perspectiva, o presente trabalho aborda a utilização das novas tecnologias na prática pedagógica dos professores de Educação Física, sobretudo das inteligências artificiais generativas, tendo como objeto de estudo o uso da criação de imagens por meio do Google Gemini.

O GEMINI COMO AUXILIAR NO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

A inteligência artificial passou a integrar diferentes atividades profissionais devido à capacidade de automatizar tarefas e produzir respostas a partir da análise de dados. Loise (2026) explica que essas ferramentas funcionam por meio de sistemas capazes de identificar padrões, aprender

informações e gerar conteúdos conforme os comandos realizados pelos usuários. Nesse contexto, o Google Gemini utiliza modelos de aprendizado de máquina para interpretar solicitações escritas e criar textos, imagens e outros materiais digitais.

No planejamento pedagógico da Educação Física escolar, essa ferramenta pode auxiliar na elaboração de recursos visuais voltados à explicação dos conteúdos corporais. Um professor que trabalha fundamentos esportivos pode solicitar imagens que demonstrem a posição correta do corpo durante movimentos específicos. Quanto mais detalhado for o comando fornecido, mais adequada tende a ser a resposta produzida pela inteligência artificial (Loise, 2026).

Horowitz (2024) afirma que ferramentas de inteligência artificial podem contribuir para a personalização da aprendizagem ao produzirem materiais adaptados às necessidades dos estudantes. Na Educação Física, isso possui relevância porque muitos conteúdos dependem da observação do movimento corporal. Darido e Rangel (2018) defendem que a aprendizagem motora envolve percepção, interpretação e reprodução dos gestos técnicos. Dessa forma, imagens produzidas pelo Gemini podem auxiliar os estudantes na compreensão de movimentos relacionados a esportes, exercícios físicos e práticas corporais.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E O USO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Nas aulas sobre fundamentos esportivos, as imagens podem demonstrar posicionamento corporal, alinhamento dos membros e execução correta dos gestos motores. Em modalidades como voleibol, handebol e basquete-bol, muitos estudantes apresentam dificuldades para compreender apenas pela demonstração rápida do professor. O uso de recursos visuais possibilita observar detalhes técnicos do movimento e comparar a execução realizada pelos alunos com a representação correta apresentada durante a aula. Nesse sentido, as imagens têm sido amplamente utilizadas para facilitar a aprendizagem de conceitos em sala de aula (Melo; Kuspke; Hermel, 2020), reforçando a importância desses recursos no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, a inteligência artificial pode auxiliar na adaptação de materiais didáticos para diferentes contextos escolares. Horowitz (2024)

destaca que os recursos digitais ampliam possibilidades de inclusão ao oferecer múltiplas formas de apresentação dos conteúdos. Na Educação Física, isso favorece estudantes que apresentam dificuldades de compreensão apenas por explicações orais, pois o recurso visual complementa o processo de aprendizagem.

Entretanto, o uso dessas ferramentas exige análise crítica do professor. Loise (2026) ressalta que sistemas de inteligência artificial podem gerar respostas imprecisas ou apresentar erros técnicos. No caso da Educação Física, imagens produzidas pelo Gemini podem demonstrar posturas inadequadas ou movimentos biomecanicamente incorretos. Por isso, o material precisa ser revisado antes de sua utilização pedagógica.

Freitas, Coelho e Oliveira (2022) argumentam que o avanço das tecnologias digitais exige reflexão sobre suas implicações nos processos educacionais. Nesse sentido, a presença da inteligência artificial não substitui a mediação pedagógica do professor. A aprendizagem na Educação Física depende da prática corporal, da observação, da correção dos movimentos e da interação entre professor e estudante. Assim, o Google Gemini deve ser compreendido como ferramenta complementar ao planejamento pedagógico, contribuindo para ampliar as formas de explicação e organização dos conteúdos escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso do Google Gemini nas aulas de Educação Física escolar apresenta possibilidades pedagógicas relacionadas principalmente à criação de recursos visuais para apoio ao ensino dos conteúdos corporais. A ferramenta pode auxiliar professores na explicação de fundamentos esportivos, movimentos técnicos e atividades físicas, favorecendo a compreensão dos estudantes durante as aulas.

As imagens produzidas pela inteligência artificial contribuem para complementar explicações verbais e ampliar as formas de apresentação dos conteúdos. Entretanto, o estudo também demonstra que o uso da ferramenta exige planejamento pedagógico, acesso a recursos tecnológicos e análise crítica do material produzido, já que a inteligência artificial pode gerar informações ou imagens inadequadas.

Dessa forma, o Google Gemini não substitui a atuação docente, mas pode funcionar como recurso complementar nas aulas de Educação Física escolar quando utilizado de maneira planejada e articulada aos objetivos pedagógicos.

REFERÊNCIAS

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2018.

MELO, Jonas Both de; KUPSKE, Carine; HERMEL, Erica do Espírito Santo. **As imagens nos livros didáticos de biologia celular do ensino superior**. Ciências em Foco, Campinas, SP, v. 7, n. 1, 2020. Disponível em: <https://econtents.sbu.unicamp.br/inpec/index.php/cef/article/view/9778>. Acesso em: 29 maio 2026.

FREITAS, Rogério Gonçalves de; COELHO, Higson Rodrigues; OLIVEIRA, Marcos Renan Freitas de. Educação do Futuro ou Futuro da Educação? Pandemia, educação à distância e reflexões sobre plataformas de resistências globais. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 26, n. Especial 04, p. e26089, 2022. DOI: <https://doi.org/10.34019/24475246.2021.v26.36730> . Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36730> . Acesso em: 20 maio. 2026.

Google. **Gemini**: inteligência artificial do Google. Disponível em: <https://gemini.google.com/>. Acesso em: 23 abr. 2026.

HOROWITZ, Brian T. **The benefits of Google Gemini for teaching and learning**. EdTech Magazine, 19 dez. 2024. Disponível em: <https://edtechmagazine.com/k12/article/2024/12/benefits-google-gemini-teaching-and-learning>. Acesso em: 23 maio 2026.

Loise, Giulliane. **Google Gemini**: o que é, como funciona e como usar a IA do Google na prática. RD Station, 19 mar. 2026. Disponível em: <https://www.rdstation.com/blog/marketing/google-gemini/>. Acesso em: 23 abr. 2026.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi desenvolvido sem apoio financeiro.

DECLARAÇÃO

Durante a preparação deste trabalho, os/as autores/as utilizaram o ChatGPT Business, da OpenAI, em março de 2026, para *brainstorming*, avaliação do texto e aprimoramentos gramaticais e semânticos. Após o uso, os/as autores/as revisaram e editaram o conteúdo, assumindo total responsabilidade pelo mesmo.



INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL FLOW E VÍDEOS DIDÁTICOS: INOVAÇÃO NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Ronald Danilo Lobato Moia

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: ronalddanilolobato22@gmail.com

Alessandro Cardoso Macedo

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: alessandrocardoso117@gmail.com

Gleydson Muller da Silva Macedo

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: gleydson.mds.macedo@aluno.uepa.br

Lucas Furtado de Souza

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: ls5400094@gmail.com

Higson Rodrigues Coelho

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: higson.coelho@uepa.br

INTRODUÇÃO

O presente estudo insere-se nas ações pedagógicas da disciplina Didática aplicada a Educação Física do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física, no eixo temático planejamento, ação e avaliação a partir do conteúdo que trata da utilização das novas tecnologias na prática pedagógica dos professores da Educação Física, sobretudo das inteligências artificiais generativas, sendo o objeto deste o Flow, inteligência artificial de geração de vídeo.

Nesse contexto, Freitas, Coelho e Oliveira, no artigo “Educação do futuro ou futuro da educação? Pandemia, educação à distância e reflexões sobre plataformas de resistências globais”, discutem os impactos da pandemia da COVID-19 no campo educacional, destacando como o uso das tecnologias digitais se intensificou durante esse período. Os autores apontam que plataformas e ferramentas tecnológicas passaram a ocupar um espaço cada vez maior no processo de ensino-aprendizagem, trazendo novas possibilidades pedagógicas, mas também evidenciando problemas relacionados às desigualdades sociais, à precarização do trabalho docente e à dependência tecnológica. Assim, defendem que essas tecnologias devem ser utilizadas de forma crítica e articuladas à mediação pedagógica do professor.

Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo analisar as possibilidades e os desafios da utilização da inteligência artificial generativa Flow no planejamento das aulas de Educação Física, refletindo sobre suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem, bem como sobre os limites relacionados à confiabilidade dos conteúdos produzidos, à mediação docente e ao acesso às tecnologias digitais no contexto educacional.

GOOGLE FLOW E O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA PRODUÇÃO AUDIOVISUAL E NA EDUCAÇÃO

A inteligência artificial Flow, desenvolvida pela empresa Google em 2025, foi criada com o objetivo de realizar trabalhos criativos voltados para a produção de vídeos, imagens, edição e visualização de roteiros. A plataforma utiliza modelos de inteligência artificial, como Veo, Nano Banana e Gemini Omni, para transformar textos em produções audiovisuais (Google Flow, 2026).

O Google Flow possui acesso gratuito, sendo necessário apenas realizar um cadastro com e-mail e senha no site oficial da plataforma. Após o cadastro, são disponibilizados pontos que são renovados diariamente e utilizados para a geração de vídeos. A ferramenta pode ser de grande auxílio para docentes que atuam em áreas que não possuem estrutura adequada para o ensino, além de possibilitar a demonstração de técnicas esportivas que não são comuns, contribuindo para metodologias mais dinâmicas e acessíveis no processo de aprendizagem (Moran, 2015).

USO DO FLOW NO PLANEJAMENTO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O uso da plataforma de inteligência artificial Flow na produção de vídeos para o planejamento das aulas de Educação Física representa uma importante inovação pedagógica no contexto educacional. Ferramentas baseadas em inteligência artificial possibilitam a criação de materiais visuais dinâmicos, capazes de auxiliar professores na demonstração de movimentos, organização das atividades e diversificação das estratégias de ensino. Segundo Moran (2015), as tecnologias digitais ampliam as possibilidades metodológicas do professor, tornando o processo de ensino mais interativo, visual e significativo para os estudantes.

Na Educação Física, os vídeos produzidos por IA podem contribuir para a compreensão dos movimentos corporais, principalmente em conteúdos

relacionados às práticas esportivas, ginásticas, danças e atividades motoras. De acordo com Kenski (2012), os recursos tecnológicos favorecem diferentes formas de aprendizagem, pois aproximam os conteúdos escolares das linguagens digitais já presentes no cotidiano dos alunos. Nesse sentido, o uso do Flow pode aumentar o interesse e a participação dos estudantes durante as aulas, facilitando a visualização técnica dos movimentos e estimulando maior envolvimento com os conteúdos trabalhados.

Entretanto, apesar das contribuições pedagógicas, o uso da inteligência artificial na Educação Física também exige reflexões críticas. Um dos principais desafios está relacionado à confiabilidade das informações produzidas pela IA. Como os vídeos são gerados artificialmente, podem ocorrer erros biomecânicos ou representações inadequadas dos movimentos corporais. Na Educação Física, a execução correta dos movimentos é fundamental para o desenvolvimento motor e para a prevenção de lesões. Por isso, o professor continua sendo indispensável no processo educativo, realizando a análise crítica dos conteúdos produzidos pela tecnologia antes de aplicá-los nas aulas.

Segundo Libâneo (1994), o professor exerce função mediadora no processo de construção do conhecimento, sendo responsável por selecionar metodologias e conteúdos adequados aos objetivos educacionais. Dessa forma, a inteligência artificial não substitui a atuação docente, mas funciona como ferramenta complementar de apoio pedagógico. O contato corporal, a interação social e a vivência prática continuam sendo elementos essenciais da Educação Física escolar, algo que nenhuma tecnologia consegue substituir integralmente.

Portanto, a utilização da inteligência artificial na criação de vídeos para o planejamento das aulas de Educação Física apresenta potencialidades significativas para inovação pedagógica e ampliação dos recursos didáticos. Contudo, seu uso precisa ocorrer de forma equilibrada, ética e supervisionada pelo professor, garantindo que a tecnologia atue como apoio ao ensino, sem substituir a importância das experiências corporais, da mediação pedagógica e das relações humanas presentes no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, o Google Flow, alicerçado no modelo generativo Veo 3, representa uma inovação promissora para a produção de vídeos didáticos na

Educação Física. Sua capacidade de gerar clipes visuais realistas com áudio nativo amplia as metodologias ativas, podendo aumentar o engajamento dos alunos e viabilizar materiais multimodais personalizados. Ferramentas como controles de câmera e cenas contínuas aproximam o produto final de produções cinematográficas, oferecendo um recurso valioso para demonstrar movimentos complexos. No entanto, seu uso efetivo exige equilíbrio e reflexão: é preciso validar a exatidão técnica dos vídeos, adaptar os conteúdos ao contexto pedagógico e manter foco na prática corporal. Desafios como privacidade de dados, direitos autorais e formação dos professores também são cruciais. Em suma, o Flow deve ser encarado como um instrumento de apoio ao ensino da Educação Física – uma ferramenta que amplia o repertório didático, mas que precisa ser guiada por critérios pedagógicos. Se usado com criticidade e planejamento, o Google Flow pode enriquecer as aulas de Educação Física, aproximando tecnologias de ponta das práticas escolares sem perder de vista o corpo em movimento. Portanto, o professor não precisa ser experiente tanto em edições quanto programações para oferecer uma aula enriquecedora para seus alunos, pois o Flow age como instrumento de viabilização para o docente.

REFERÊNCIAS

FREITAS, Rogério Gonçalves de; COELHO, Higson Rodrigues; OLIVEIRA, Marcos Renan Freitas de. Educação do futuro ou futuro da educação? Pandemia, educação à distância e reflexões sobre plataformas de resistências globais. **Revista educação em foco**, juiz de fora, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36730>. Acesso em: 28 maio 2026.

GOOGLE. **Flow**. Disponível em: <https://labs.google/fx/tools/flow/>. Acesso em: 28 maio 2026.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2015.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. p. 15-33.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi desenvolvido sem apoio financeiro.

DECLARAÇÃO

Em caso de não utilização de Inteligência Artificial, deletar a declaração OU Durante a preparação deste trabalho, os/as autores/as utilizaram o ChatGPT Business, da OpenAI, em março de 2026, para *brainstorming*, avaliação do texto e aprimoramentos gramaticais e semânticos. Após o uso, os/as autores/as revisaram e editaram o conteúdo, assumindo total responsabilidade pelo mesmo.



EIXO II – EDUCAÇÃO EM SAÚDE E PRÁTICAS CORPORAIS NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Discussão sobre as relações entre educação em saúde, práticas corporais e qualidade de vida no contexto amazônico. Discussão sobre exercício físico, obesidade, envelhecimento e saúde da mulher. Abordagem de psicomotricidade, inclusão e saberes tradicionais em saúde.



A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO FÍSICA DA FORÇA COMO PARÂMETRO DE SAÚDE EM IDOSOS.

Ana Beatriz Chaves De Souza

Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: abeatrizcsouza@gmail.com

Gláucia Lobato Kaneko

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: glauciakaneke@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este estudo visa promover reflexões acerca das contribuições da avaliação física para a elaboração de estratégias metodológicas na Educação Física, mediante a literatura sobre a especificidade da avaliação da força. Para embasar essa discussão, torna-se imprescindível abordar os fundamentos teóricos que permeiam as concepções do corpo saudável, na terceira idade, bem como os métodos de treinamento que, muitas vezes, negligenciam a importância da avaliação física e obscurecem a variedade de protocolos existentes na literatura.

A justificativa deste estudo consiste em evidenciar pesquisas que aproximem a avaliação da força muscular à longevidade em idosos. Na prática observa-se que padrões repetitivos na prescrição do treinamento e a valorização da estética corporal têm contribuído para que a avaliação da força perca espaço dentro da avaliação física.

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar evidências científicas que abordam a relação entre saúde e força muscular em idosos. Busca-se, por meio desta investigação, destacar a relevância da inclusão de protocolos de testes de força como elemento primário na avaliação física, bem como examinar o papel do Teste de Sentar e Levantar (TSL) como instrumento de mensuração da força muscular nessa população.

A metodologia adotada nesta pesquisa consiste em uma pesquisa bibliográfica, encontramos a partir da análise de artigos científicos disponíveis nas plataformas no Google acadêmico, entre 1999 e 2024, que abordam a relação entre força muscular, envelhecimento e saúde. Dessa maneira, o estudo abre espaço para o aprofundamento de futuras pesquisas.

A NECESSIDADE DE AVALIAÇÕES INDIVIDUALIZADAS

Compreender as construções culturais e científicas relacionadas ao corpo torna-se essencial para que profissionais e acadêmicos de Educação Física desenvolvam maior domínio sobre “as escolhas sobre saúde/fitness/treinamento, sobre o corpo, atuação docente no ambiente das academias” (Kaneko; Soares, 2025, p. 9), especialmente das tomadas de decisão na prescrição do treinamento.

Matsudo *et al.* (2001) promove a prática da atividade física como a melhora da qualidade de vida a longo prazo, a crescente busca por longevidade e envelhecimento ativo tem aumentado o número de idosos que frequentam academias, o que exige maior atenção quanto à individualização do treinamento e à realização de avaliações físicas adequadas. Cabe ressaltar, ainda, que, na prática, a procura por atividades físicas parte, muitas vezes, de incentivos médicos, que recomendam a prática regular de exercícios, porém, Franceschiantonio (2008) questiona se as academias têm fornecido atendimento adequado ao público da terceira idade em concomitância com o aumento dessa população.

O TESTE DE SENTAR E LEVANTAR (TSL) COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA FORÇA MUSCULAR

Os achados indicam que o Teste de Sentar e Levantar (TSL) apresenta-se como um protocolo simples e funcional, capaz de abranger diversos fatores anteriormente citados. Vale ressaltar que o teste não exige equipamentos sofisticados, mas sim conhecimento técnico para sua correta execução e atenção na coleta de dados.

O TSL baseia-se na observação da capacidade do avaliado em sentar-se e levantar-se do chão naturalmente, sem intervenções durante os comandos, a partir de critérios específicos de pontuação analisados pelo avaliador. Os resultados relacionados ao TSL reforçam que “torna-se possível para o profissional de saúde diagnosticar alterações importantes da aptidão muscular funcional” (Araújo, 1999), demonstrando sua relevância como instrumento de mensuração da força muscular e da funcionalidade em idosos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inatividade física em idosos aumenta o risco de quedas e o avanço de doenças devido ao declínio progressivo da massa muscular e, consequentemente, da força muscular. Os achados apresentados evidenciaram aspectos além das expectativas previstas, uma vez que o protocolo selecionado fornece uma avaliação global e atende às demandas relacionadas ao custo financeiro, praticidade e atributos necessários para uma avaliação física de força de qualidade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. G. S.; GIL, S. M. Teste de sentar-levantar: apresentação de um procedimento para avaliação em medicina do exercício e do esporte. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 5, n. 5, p. 179-182, 1999.

FRANCESCHIANTONIO, J. D. **Programa de atividade física para idosos nas academias: qual é a realidade?** 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

KANEKO, G. L.; SOARES, M. G. **Educação, saúde e estética**. Belém, 2025. 51 p. ISBN 978-65-01-46137-3.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUETTI, F. R.; FUNARI, P. P. A. (org.). **Corpo a corpo**: representações antigas e modernas da figura humana. São Paulo: Editora UNIFESP, 2014.

MATSUDO, S. M. et al. Atividade física e envelhecimento: aspectos epidemiológicos. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 7, n. 1, p. 2-13, 2001.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi desenvolvido com apoio financeiro da bolsa PIBID.

DECLARAÇÃO

Durante a produção deste trabalho, utilizou-se o ChatGPT, da OpenAI, apenas como auxílio para correções gramaticais e organização textual. A autoria intelectual, análise e desenvolvimento da pesquisa são de responsabilidade integral dos/as autores/as.



SAÚDE, ESTÉTICA CORPORAL E EXERCÍCIO FÍSICO

Gláucia Lobato Kaneko

Universidade do Estado do Pará (UEPA), glauciakaneke@gmail.com

Marta Genú Soares

Universidade do Estado do Pará (UEPA), martagenu@uepa.br

INTRODUÇÃO

Saúde e Estética corporal geram aproximações que provocam debates relacionados aos estereótipos de beleza dos corpos aparentemente “perfeitos” e simétricos que remetem a redução de gordura e elevada massa muscular quando observados pelas lentes humanas e confirmados pelas métricas apontadas pela avaliação física.

O exercício físico contribui com a saúde e a vida, é uma forma não invasiva para modificar o corpo, mensurado a partir de protocolos de avaliação física, auxilia o bem-estar quando são analisadas as substâncias produzidas no corpo após os diferentes tipos de movimentos, resistências, intensidades e volumes prescritos nas sessões de treinamento.

O conceito de Saúde se desprende das análises biológicas e considera aspectos sociais, financeiros, emocionais, religiosos que reverberam na qualidade da existência humana. Portanto a saúde é mais do que estética, ela se refere à subjetividade do corpo e interações no mundo.

O objetivo geral deste estudo é desvincular a relação entre saúde humana e os estereótipos de perfeição e beleza associados ao corpo a partir do exercício físico. Como objetivos específicos propomos: desarticular alterações corporais provocadas pela prática de exercícios físicos e à estética do corpo belo e tecer crítica à busca desenfreada pela estética atrelada a saúde corporal.

Este estudo fez interface com pesquisa de Mestrado. O problema se situa em desvincular a saúde da estética, pois sabemos da existência de fatores econômicos, sociais e emocionais que se conectam ao campo da Saúde e ao bem-viver humano.

Nos procedimentos metodológicos a investigação foi realizada de acordo com Marconi; Lakatos (2010) de caráter bibliográfico, com abordagem

qualitativa, usou o método dialético, partiu da literatura da área e analisou dissertações e artigos produzidos com recorte temporal, fez análise crítica a partir das contradições entre os dados encontrados sobre o corpo perfeito, estética e saúde.

Este trabalho quer provocar reflexões críticas sobre a temática que atinge percentual significativo da população jovem e adulta e motivações para que sejam desenvolvidas outras pesquisas que enriqueçam o meio acadêmico-científico com discussões sobre estética e o corpo humano com dados que expressem o conceito da saúde liberta de estereótipos reducionistas criados pela desinformação.

EXERCÍCIO FÍSICO E A ESTÉTICA DO CORPO

Os corpos sofrem alterações provocadas pelo exercício quando este é realizado principalmente de forma crônica, isto é, regular, sistemática e contínua, é consistente e devidamente orientado por um profissional de educação física.

Defendemos que o exercício físico extrapola as adaptações agudas e crônicas imputadas às condições unicamente biológicas e avança em escolhas que seguem por dimensões culturais e psicossociais que ampliam o olhar sobre o corpo.

Kaneko afirma que “o estado de saúde do ser humano é avaliado a partir do corpo” (2018, p.61) é a materialidade deste que constata saúde sem dicotomização e sem amarrá-lo ao corpo belo, ao magro ou musculoso. Por outro lado, Paixão e Lopes (2014) relacionam a estética do corpo, com as simetrias perfeitas e magreza.

Entendemos a estética corporal como atemporal, beleza, cultura, e história se relacionam, entretanto precisamos ter cautela e não associar saúde aos padrões de corpo veiculado pelas mídias. Vale refletir sobre as alterações geradas pelo exercício físico como resultado de um processo subjetivo, de materialização das potencialidades humanas, e sugerimos desarticular a estética corporal como fim e pensar a pessoa como protagonista de si.

ESTÉTICA E SAÚDE

Com o objetivo de tecer crítica à busca desenfreada pela estética atrelada à saúde, afirmamos que interpretações equivocadas ou sem fundamen-

tação científica sobre a aparência nos convidam e pensar o quão insano pode ser a reprodução dos ideais de corpo belo que se distanciam da saúde. É necessário anunciar que existe um processo temporal que gera resultados e a

Ação docente deve fomentar sentido e significado para a sociedade e não é através da imposição de protocolos fechados e de exigências de abstratas rotinas de treino que conseguiremos mostrar às pessoas a importância do movimento e do gasto calórico para evitar patologias hipocinéticas ou a parcimônia em ciclos de treino para que possamos preservar além do psicológico algumas estruturas corporais que foram sobrecarregadas ao longo de um período (Kaneko, 2018, p. 87)

Entendemos que o problema se configura quando o sujeito excede as fronteiras do equilíbrio emocional, busca o corpo do outro para si, desenvolve tensões que prejudicam a saúde que é ampla e concordamos com Segre e Ferraz quando defendem que o conceito da Organização Mundial de Saúde está obsoleto, e apontam que não se separa o tripé corpo, mente e o social e questiona se saúde pode ser “um estado de razoável harmonia entre o sujeito e a sua própria realidade” (1997, p. 542).

Mori e Gonzalez Rey (2012) apontam a saúde como processual e a subjetividade do sujeito mediada pela cultura. Soares (2019) reforça as diversas dimensões humanas, sustenta que história e cultura avançam na construção do ser. A dimensão psíquica e o corpo são unos para os pesquisadores citados. Entendemos que cultura, estilo de vida, organização social do trabalho influenciam escolhas e a forma de viver das pessoas culminando em processos saudáveis ou desarmônicos que geram adoecimento.

Somos contrarias a busca desenfreada pela estética corporal, pois cada ser humano carrega potencialidades, e o corpo é um fenômeno existencial de múltiplos diálogos e do entendimento de suas potências e singularidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos a necessidade de desvincular a relação entre saúde e os estereótipos de perfeição e beleza associados ao corpo a partir do exercício físico. Defendemos que cada ser humano é único, para além do biológico é social e cultural.

Vale desarticular alterações do corpo ocasionadas pela prática de exercício físico da saúde corporal, o bem-viver com qualidade não se sustenta pela busca desenfreada pela estética e pelas possibilidades de construções musculares simétricas.

Esta pesquisa contribui à reflexão sobre as potencialidades e subjetividades humanas relacionadas à saúde ampla e para o equilíbrio nas escolhas de vida.

REFERÊNCIAS

KANEKO, G. L. **Formação inicial e prática pedagógica do professor de educação física para o campo da saúde**. 2018. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7ª ed. SP: Atlas, 2010

MORI, V. D.; GONZÁLEZ REY, F. A saúde como processo subjetivo: uma reflexão necessária. **Psicologia: teoria e prática**, v. 14, n. 3, p. 140-152, 2012. Disponível em: <https://fernandogonzalezrey.com/wp-content/2025/01/.pdf>. Acesso em: 18/05/26

PAIXÃO, J. A.; LOPES, M. de F. Alterações corporais como fenômeno estético e identitário entre universitárias. **Saúde em Debate**, RJ, v. 38, n. 101, p. 267-276, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb.pdf>. Acesso em: 15/05/26

SEGRE, M.; FERRAZ, F. C. O conceito de saúde. **Rev. De Saúde Pública**, v. 31, n. 5, 538–542, out. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/ztHNk9hRH3TJhh5fMgDFCFj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10/04/2026

SOARES, M. G. O corpoconsciente e a ação intencional para a formação humana. **Revista Internacional d'Humanitats**. 46/47mai-dez 2019. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/121064335/O_corpoconsciente_e_a_acao_intencional_para_a_formacao_humana. Acesso: 10/01/26

FINANCIAMENTO

O presente trabalho teve apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), na modalidade Bolsa de Doutorado.

CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA DO VOLEIBOL PARA A REDUÇÃO DO SEDENTARISMO EM JOVENS DE UM PROJETO SOCIAL NA PERIFERIA DE BELÉM-PA

Allison Mateus Costa Rodrigues

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: Allison.rodrigues0868@gmail.com

Bruna Gomes Barbosa Bernardino

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: bruna.bernardino@aluno.uepa.br

Estela da Silva Tavares

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: estela.tavares@aluno.uepa.br

Felipe Lopes de Oliveira

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: felipe.ld.oliveira@aluno.uepa.br

Micaelly Iasmim Monteiro de Miranda

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: micaellyias@gmail.com

Anibal Correia Brito Neto

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: anibal.neto@uepa.br

INTRODUÇÃO

O sedentarismo é caracterizado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como a insuficiência de atividade física para atingir os níveis recomendados para diferentes populações e grupos etários, sendo considerado fator de risco para doenças cardiovasculares, câncer e diabetes tipo 2 (OMS, 2020).

Entre adolescentes que vivem na periferia das grandes cidades, a prática de atividade física é frequentemente limitada por desigualdades socioeconômicas e pela precariedade de espaços destinados ao esporte e ao lazer. Nesse contexto, o voleibol apresenta-se como uma modalidade acessível e adaptável, capaz de promover benefícios físicos e psicossociais, especialmente em projetos sociais voltados a populações vulneráveis.

No estado do Pará, as Usinas da Paz desenvolvem ações gratuitas nas áreas de educação, saúde, cultura e esporte. No bairro do Bengui, em Belém-PA, o projeto de voleibol da Usina da Paz atua como espaço de inclusão

social e incentivo à adoção de hábitos de vida mais ativos. Assim, este estudo objetiva analisar as contribuições da prática do voleibol para a redução do sedentarismo entre adolescentes participantes desse projeto social.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa quantitativa, descritiva e transversal, desenvolvida por meio de pesquisa de campo na Usina da Paz do bairro Bengui, em Belém do Pará, fundamentada nas etapas propostas por Mattar e Ramos (2021): definição da pergunta norteadora, coleta de dados, avaliação crítica e interpretação dos resultados.

A amostra foi composta por 30 adolescentes, com idade entre 14 e 25 anos, praticantes regulares de voleibol no projeto investigado.

Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se um questionário estruturado com 13 questões objetivas, organizadas em cinco eixos: perfil dos participantes; participação no projeto; nível de sedentarismo antes e após o ingresso; impactos percebidos na saúde e na rotina; e incentivo do professor à prática de atividade física.

As perguntas foram formuladas em múltipla escolha, com escalas de frequência e intensidade, permitindo mensurar os comportamentos de forma objetiva. Os dados foram organizados em planilhas eletrônicas e analisados por meio de estatística descritiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A amostra foi composta majoritariamente por adolescentes entre 16 e 17 anos (50%), enquanto 23,3% tinham entre 14 e 15 anos e 26,7% possuíam 18 anos ou mais. Em relação ao gênero, predominou o sexo masculino, correspondente a 76,7% da amostra.

Os dados demonstraram elevado engajamento com a prática do voleibol. Mais da metade dos participantes (53,3%) afirmou frequentar sempre as aulas, enquanto 40% relataram participar quase sempre. Observou-se ainda que a modalidade ultrapassa os limites institucionais do projeto, sendo praticada pelos participantes em outras oportunidades, evidenciando a atratividade e versatilidade do voleibol.

Quanto à experiência prévia, 53,3% já praticavam voleibol com frequência antes do ingresso no projeto, 23,3% jogavam eventualmente e 13,3% nunca haviam praticado a modalidade. Os dados demonstram que o projeto atende tanto jovens já inseridos no esporte quanto adolescentes em processo inicial de aproximação com essa prática corporal.

Os resultados evidenciaram redução significativa dos comportamentos sedentários após a inserção no projeto. Antes do ingresso no voleibol, 90% dos adolescentes informaram permanecer mais de três horas diárias em atividades sedentárias, como uso excessivo de celular, televisão e videogame. Após a participação regular nas atividades esportivas, houve aumento expressivo do número de jovens que passaram a permanecer menos de duas horas por dia nesses comportamentos.

O percentual de participantes que permaneciam menos de duas horas em comportamento sedentário passou para 50%, sendo 10% com menos de uma hora e 40% entre uma e duas horas diárias. Em contrapartida, a quantidade de adolescentes que permanecia mais de seis horas sedentária caiu de 30% para 6,7%.

Além da redução do sedentarismo, os participantes relataram melhora na saúde, aumento da disposição física e adoção de uma rotina mais ativa. Todos os participantes do sexo masculino afirmaram perceber melhorias na saúde após o início da prática esportiva, enquanto entre as meninas o índice também se mostrou elevado, com 85% relatando aumento da atividade na rotina.

Outro dado relevante refere-se ao desejo de continuidade da prática esportiva. Todos os adolescentes afirmaram pretender continuar praticando voleibol após o término do projeto, indicando forte identificação com a modalidade e elevado nível de motivação para a manutenção de hábitos fisicamente ativos.

Os resultados reforçam as recomendações do Instituto Algar (2024) acerca do potencial do esporte, especialmente do voleibol, como instrumento de promoção da saúde e inclusão social em contextos periféricos das grandes cidades. Segundo o Instituto, a inserção de crianças e adolescentes em projetos sociais esportivos favorece benefícios físicos e psicossociais, estimulando autoestima, senso de pertencimento e habilidades socioemocionais importantes para a convivência coletiva.

Entretanto, os dados também revelaram diferenças na percepção dos participantes quanto ao incentivo oferecido pelo professor. Embora parte dos adolescentes reconheça o estímulo docente à prática esportiva, alguns relataram pouca ou nenhuma abordagem sobre a importância da continuidade das atividades físicas.

Nove participantes (30%) afirmaram que o professor nunca abordou o tema, enquanto dois (6,7%) disseram que o assunto foi mencionado apenas ocasionalmente. Cinco participantes (16,7%) relataram que o professor fala sobre isso às vezes, seis (20%) indicaram que o incentivo ocorre com frequência e oito (26,6%) afirmaram que o professor sempre estimula a prática do voleibol e de outras atividades físicas. Esses dados evidenciam a necessidade de fortalecimento da atuação pedagógica dos profissionais envolvidos no projeto.

CONCLUSÃO

A prática do voleibol demonstrou impacto positivo na redução do sedentarismo entre adolescentes participantes do projeto social investigado. Além da diminuição do tempo destinado a comportamentos sedentários, observou-se melhora na percepção de saúde, maior engajamento com práticas corporais e intenção de continuidade esportiva.

Os resultados evidenciam a relevância de projetos sociais esportivos em contextos periféricos, especialmente como estratégia de promoção da saúde, inclusão social e fortalecimento de hábitos de vida ativos. Destaca-se, ainda, a importância do professor no incentivo contínuo à prática esportiva, sendo necessária maior valorização da mediação pedagógica nesses espaços.

Conclui-se que iniciativas esportivas gratuitas, como as desenvolvidas pelas Usinas da Paz, podem contribuir significativamente para a formação integral da juventude e para o enfrentamento do sedentarismo em contextos de vulnerabilidade social.

REFERÊNCIAS

INSTITUTO ALGAR. **Voleibol:** modalidade contribui para o desenvolvimento de crianças e adolescentes em vulnerabilidade social. Uberlândia: Instituto Algar, 2024. Disponível em: <https://www.institutoalgar.org.br/voleibol->

modalidade-contribui-para-o-desenvolvimento-de-criancas-e-adolescentes-em-vulnerabilidade-social/. Acesso em: 13 maio 2026.

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. **Metodologia da pesquisa em educação:** abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. São Paulo: Edições 70, 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Diretrizes da OMS para atividade física e comportamento sedentário.** Genebra: OMS, 2020. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/337001/9789240014886-por.pdf>. Acesso em: 13 maio 2026.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi desenvolvido sem apoio financeiro.

DECLARAÇÃO

Durante a preparação deste trabalho, os/as autores/as utilizaram o ChatGPT, da OpenAI, em maio de 2026, para aprimoramentos gramaticais e semânticos. Após o uso, os/as autores/as revisaram e editaram o conteúdo, assumindo total responsabilidade pelo mesmo.



ESPORTE E SAÚDE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE SAÚDE NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Ricardo Bezerra da Silva

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: ricardobsilvabs@gmail.com

Adnelson Araújo dos Santos

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: adnelson.santos@uepa.br

INTRODUÇÃO

Este estudo é parte do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Pedagogia da Cultura Corporal, realizado na Universidade do Estado do Pará, e busca discutir a concepção de saúde presente na produção científica relacionada ao esporte e à Educação Física escolar. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a necessidade de promover o cuidado com a saúde física, emocional e social dos estudantes, compreendendo-os em sua integralidade (Brasil, 2018).

Historicamente, o esporte ocupa posição central nas aulas de Educação Física, sendo frequentemente abordado a partir de perspectivas tecnicistas e competitivas, priorizando o rendimento esportivo. Essa lógica acaba reduzindo as possibilidades pedagógicas do esporte enquanto fenômeno social, cultural e educativo. Assim, a relação entre esporte e saúde muitas vezes é tratada de forma superficial, fortalecendo compreensões individualistas que associam saúde apenas à ausência de doenças ou à aptidão física.

Dessa forma, torna-se necessário problematizar como a produção científica da área da Educação Física escolar tem discutido a temática saúde, especialmente na relação com o ensino do esporte. Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo analisar a concepção de saúde presente na produção científica sobre esporte e Educação Física escolar.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa e caráter exploratório-descritivo. A investigação foi realizada nas bases de dados Scielo, Redalyc e Periódicos CAPES, utilizando os descritores: “saúde” AND “educação física escolar”; “ensino do esporte” AND “educação física escolar”; e “ensino do esporte” AND “saúde”.

Foram aplicados os seguintes filtros: artigos científicos publicados em português, realizados no Brasil, voltados para a Educação Física escolar e publicados entre os anos de 2019 e 2023. Na primeira etapa da busca foram selecionados 34 artigos a partir da leitura dos títulos e resumos. Após a leitura integral, 21 artigos foram excluídos por não atenderem ao objetivo da pesquisa e 2 foram retirados por duplicidade, totalizando 13 artigos analisados.

A análise dos dados foi desenvolvida por meio da análise temática, conforme proposição de Dias e Mishima (2023), permitindo identificar categorias relacionadas à concepção de saúde nas aulas de Educação Física escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos artigos permitiu identificar que a principal concepção de saúde presente na produção científica está relacionada à crítica da visão biologicista e reducionista ainda predominante na Educação Física escolar. Os estudos analisados defendem uma compreensão ampliada de saúde, vinculada às dimensões sociais, culturais, psicológicas e históricas da vida humana.

Os artigos evidenciam que a associação direta entre atividade física e saúde ainda permanece fortemente presente nas práticas pedagógicas e no imaginário escolar. Tal perspectiva reduz a saúde ao condicionamento físico e à ausência de doenças, desconsiderando fatores estruturais que influenciam a qualidade de vida dos sujeitos.

Fernandes, Lima e Simões (2023) destacam que a saúde deve ser compreendida como uma construção histórica e social, relacionada ao contexto cultural, às condições de vida e às desigualdades sociais. De modo semelhante, Rocha e Cruz (2021) afirmam que a Educação Física escolar historicamente assumiu o papel de “disciplina da saúde”, reforçando concepções fragmentadas do ser humano.

Outro aspecto identificado refere-se à influência histórica das concepções higienistas e militaristas na Educação Física brasileira, que associavam a prática corporal ao fortalecimento físico e à formação disciplinar dos sujeitos. Essa lógica ainda repercute nas aulas contemporâneas, principalmente quando o esporte é desenvolvido com foco excessivo no rendimento e na aptidão física.

Os estudos analisados também apontam a necessidade de ampliar o trato pedagógico da saúde nas aulas de Educação Física, promovendo reflexões críticas acerca das condições materiais, sociais e culturais necessárias para uma vida saudável. Nessa perspectiva, a saúde deixa de ser entendida como responsabilidade exclusivamente individual e passa a ser discutida como um direito social.

Além disso, verificou-se que a Educação Física escolar possui potencial para contribuir com uma formação integral, desde que a abordagem pedagógica do esporte ultrapasse a lógica tecnicista e competitiva, valorizando debates sobre qualidade de vida, inclusão, cultura corporal e determinantes sociais da saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação permitiu compreender que a produção científica recente da Educação Física escolar apresenta uma crítica consistente à concepção biologicista de saúde ainda predominante no ambiente escolar. Os estudos analisados defendem uma perspectiva ampliada, compreendendo a saúde como um fenômeno multifatorial, relacionado às condições sociais, culturais e históricas dos sujeitos.

Entretanto, observou-se que ainda persiste uma forte associação entre saúde e prática de atividades físicas, especialmente no contexto esportivo escolar, o que limita o desenvolvimento de uma abordagem crítica sobre a temática. A centralidade do esporte nas aulas de Educação Física, muitas vezes vinculada ao rendimento e à competitividade, acaba dificultando discussões mais amplas sobre saúde.

Conclui-se, portanto, que é necessário fortalecer perspectivas pedagógicas críticas que possibilitem compreender o esporte e a saúde para além da lógica do desempenho físico, contribuindo para a formação de estudantes mais conscientes sobre os determinantes sociais que influenciam suas condições de vida e saúde.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

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

DIAS, Ernandes Gonçalves; MISHIMA, Silvana Martins. Análise temática de dados qualitativos: uma proposta prática para efetivação. **Revista Sustinere**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 402-411, 2023.

FERNANDES, K. N.; LIMA, A. T.; SIMÕES, H. F. Atividade física e saúde na educação física escolar: perspectiva de professores formadores. **Revista Contexto e Educação**, n. 120, 2023.

GONZAGA, L. S.; MARA, C. N. Educação física escolar e a promoção da saúde: o que nos dizem os professores sobre suas práticas educativas? **Revista Temas em Educação**, v. 30, n. 2, p. 1-18, 2021.

GUSE, C. G. R. et al. Saúde nas aulas de educação física escolar: percepção dos estudantes da 3ª série do ensino médio de Irati-PR. **Brazilian Journal of Science and Movement**, 2022.

LENHART, J. I. et al. Concepções dos docentes sobre o tema saúde e sua relação com os saberes e experiências profissionais. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 12, n. 30, p. 47-64, 2019.

ROCHA, J. A. D.; CRUZ, R. O. Educação física escolar, corpo e saúde no contexto do ensino médio. **Revista Movimento**, v. 8, n. 17, p. 528-546, 2021.

SANTOS, L. C. Educação popular em saúde e planejamento participativo na educação física escolar. **Revista Ed Popular**, v. 19, n. 1, p. 230-245, 2020.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi desenvolvido sem apoio financeiro.

DECLARAÇÃO

Durante a preparação deste trabalho, os/as autores/as utilizaram o ChatGPT Business, da OpenAI, em maio de 2026, para avaliação do texto e aprimoramentos gramaticais e semânticos. Após o uso, os/as autores/as revisaram e editaram o conteúdo, assumindo total responsabilidade pelo mesmo.

AÇÃO EDUCATIVA COMO ESTRATÉGIA PARA PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL E INCENTIVO À ATIVIDADE FÍSICA EM UNIVERSITÁRIOS

Juliana Vitória da Silva

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: j.vitoriasilva@aluno.uepa.br

Kayo Henrique Silva Carvalho

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: kayo.hs.carvalho@aluno.uepa.br

Tasso Eduardo Campos de Oliveira

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: tassocampos123@gmail.com

Lucas Mateus Ribeiro Santana

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: luckasmathheus981@gmail.com

Mabliny Thuany

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: mabliny.tg.santos@uepa.br

INTRODUÇÃO

Segundo a Organização Mundial de Saúde, a saúde mental é essencial para o bem-estar e para a forma como os indivíduos enfrentam os desafios no cotidiano (WHO, 2020). Considerando os impactos que fatores emocionais, psicológicos e sociais exercem sobre a qualidade de vida das pessoas, a saúde mental tem se tornado uma temática cada vez mais discutida (Aisenberg *et al.*, 2022). No contexto acadêmico essa discussão se torna ainda mais importante, devido às demandas relacionadas à formação e às transições para a vida adulta/do trabalho (Thornicroft *et al.*, 2021).

Nesse cenário, as atividades de educação e formação em saúde apresentam-se como iniciativas importantes para promoverem diálogo, reflexão e trocas de experiências sobre saúde mental e estilo de vida saudável, auxiliando na conscientização e incentivo ao autocuidado.

Além disso, práticas educativas participativas e dialógicas favorecem a construção do conhecimento e a reflexão crítica dos sujeitos sobre sua própria realidade (Freire, 2021).

O presente trabalho teve como objetivo relatar uma ação educativa voltada à promoção de saúde mental e ao incentivo da prática de atividades físicas por universitários.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como um relato de experiência. O relato de experiência é um recurso metodológico amplamente utilizado nas ciências humanas e da saúde, que tem o objetivo de enriquece a fundamentação teórica do texto com a própria vivência acadêmica e prática dos autores. Além disso, permite descrever, analisar e refletir sobre experiências desenvolvidas, sem a necessidade de enquadramento rígido em metodologias experimentais ou estudos de caso específicos (Bragança *et al.*, 2025).

A vivência dessa experiência ocorreu por meio de uma ação educativa do projeto de extensão “Saúde em Movimento”. A ação foi coordenada por discentes do curso de Educação Física/Fisioterapia da Universidade do Estado do Pará e realizada para estudantes do ensino superior do Instituto Federal do Pará (IFPA) (Tucuruí-PA), durante o mês de maio/2026. De modo geral, o objetivo foi discutir sobre a promoção da saúde mental por meio da atividade física, através de espaços de diálogos e o incentivo de autocuidado.

A ação teve duração de 60 minutos e foi estruturada de forma participativa e dialógica. Inicialmente, foram realizadas apresentações em slides, acompanhadas de exposição dialogada, abordando os benefícios da atividade física para a saúde física e mental, com destaque para sua contribuição na prevenção de doenças, redução do estresse e melhora da qualidade de vida.

Em seguida, foram desenvolvidas dinâmicas interativas voltadas à socialização e à participação ativa dos participantes. Entre elas, destacou-se a “dinâmica do semáforo”, utilizada para identificar barreiras e facilitadores relacionados à prática de atividades físicas. Nessa atividade, os participantes registraram suas percepções em post-its, que foram organizados de acordo com a lógica do semáforo: aspectos que dificultavam a prática de atividade física (barreiras) e aspectos que a favoreciam ou incentivavam (facilitadores). A estratégia possibilitou a expressão de experiências pessoais, estimulou a reflexão coletiva e promoveu a troca de vivências entre os participantes, favorecendo maior engajamento nas discussões.

Além disso, foram realizados momentos de reflexão sobre saúde mental e qualidade de vida por meio de questionamentos norteadores, incenti-

vando os participantes a relacionarem seus hábitos cotidianos, emoções e níveis de atividade física.

A intervenção fundamentou-se nas recomendações da Organização Mundial da Saúde, que reconhece a prática regular de atividades físicas como importante fator para promoção de saúde mental, redução da ansiedade, do estresse e melhora da qualidade de vida (WHO, 2020).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Um total de 25 estudantes participaram da atividade. As discussões realizadas promoveram interação entre os participantes, favorecendo um espaço de diálogo, acolhimento e troca de experiências. Foi possível observar que as dinâmicas realizadas favoreceram momentos de reflexão acerca das barreiras e dos facilitadores relacionados à prática de atividades físicas e ao cuidado com a saúde mental. Durante a dinâmica do semáforo, os participantes identificaram como principais obstáculos a falta de tempo, a procrastinação, o cansaço mental, o assédio, a depressão e as limitações físicas, fatores que interferem diretamente na adoção de hábitos saudáveis e no bem-estar psicológico.

Em contrapartida, também foram apontados elementos que auxiliam na promoção da saúde mental e incentivam a prática de atividades físicas, como presença de rede de apoio, incentivo público, música, videoaulas e o reconhecimento da importância do autocuidado. Essas estratégias facilitadoras estão alinhadas a evidências recentes que destacam o papel da atividade física na contribuição para redução da ansiedade e depressão, além de melhorar a qualidade de vida e o bem-estar psicológico (World Health Organization, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, a ação evidenciou que as estratégias educativas e dinâmicas interativas contribuem para a conscientização sobre a saúde mental e incentivo à prática de atividades físicas.

A atividade do semáforo possibilitou a identificação de barreiras e facilitadores no cotidiano e a identificação de estratégias que possam contribuir para diminuição desses desafios, reforçando a importância de ações edu-

cativas contínuas e o fortalecimento de políticas públicas voltadas à saúde mental e ao bem-estar.

REFERÊNCIAS

AISENBERG, D. et al. Mental health and access to mental health care among college students. **Economic Inquiry**, v. 60, n. 1, p. 125-149, 2022.

BRAGANÇA, A. S. et al. Relato de experiência como recurso metodológico nas ciências humanas e da saúde. **Revista Científica Multidisciplinar**, v. 12, n. 3, p. 45-53, 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

TEBAR, W. R. et al. Atividade física e saúde mental em estudantes: contribuições para qualidade de vida e bem-estar psicológico. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 29, p. 1-10, 2024.

THORNICROFT, G. et al. The Lancet Commission on ending stigma and discrimination in mental health. **The Lancet**, v. 400, n. 10361, p. 1438-1480, 2022.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Guidelines on physical activity and sedentary behaviour**. Geneva: World Health Organization, 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **World mental health report: transforming mental health for all**. Geneva: World Health Organization, 2022.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi desenvolvido com apoio financeiro da Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Pará (FAPESPA), na modalidade Bolsa de Iniciação Científica, por meio do Edital nº 044/2025–UEPA.

DANÇA COMO PRÁTICA CORPORAL DE CUIDADO NA DOENÇA DE PARKINSON NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Joanna Leão Braz

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: joannaleao12@icloud.com

Marília Matos Monteiro Gonçalves Ferreira

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: mariliazinha@hotmail.com

Juliana Leite Roterdan

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: juli.ana061430@gmail.com

Carlos Cristiano Espedido Guzzo Junior

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: c.guzzojunior@uepa.br

INTRODUÇÃO

A doença de Parkinson é uma condição neurodegenerativa crônica e progressiva que repercute na mobilidade, na autonomia, na participação social e na qualidade de vida de pessoas idosas (Tenório; Santos, 2023). Embora seja reconhecida por tremor, rigidez, lentidão e alterações da marcha, sua vivência envolve também aspectos emocionais, cognitivos, relacionais e identitários (Sumeier, 2018).

Nesse cenário, a Educação Física pode contribuir com práticas corporais planejadas e sensíveis ao envelhecimento e à condição neurológica. Entre elas, a dança destaca-se por articular movimento, ritmo, musicalidade, memória, expressão corporal, interação social e prazer, elementos associados a benefícios motores e não motores em pessoas com Parkinson (Carapellotti; Stevenson; Doumas, 2020; Pinto *et al.*, 2024).

No contexto amazônico, o Programa Flui Parkinson, desenvolvido na Universidade do Estado do Pará, propõe intervenções com dança regional (Guzzo Junior *et al.*, 2023), aproximando universidade pública, cultura corporal e cuidado comunitário. Este trabalho teve como objetivo analisar a percepção de pessoas idosas com Parkinson sobre a dança como intervenção terapêutica e suas repercussões percebidas na qualidade de vida.

METODOLOGIA

O estudo teve abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa sob CAAE nº 75675023.9.0000.5327. A opção qualitativa valorizou os sentidos atribuídos à dança, considerando que viver com Parkinson envolve enfrentamento, pertencimento e reconstrução do cotidiano (Tenório; Santos, 2023).

Participaram do estudo idosos diagnosticados com Doença de Parkinson integrantes do Programa Flui Parkinson (n=16), desenvolvido na Universidade do Estado do Pará. Os participantes realizavam intervenções com dança regional em encontros 2x semanais, conduzidos por equipe multiprofissional vinculada ao programa. Foram incluídos indivíduos com diagnóstico clínico de Doença de Parkinson, participação regular nas atividades e capacidade de responder às entrevistas semiestruturadas.

As fontes de dados foram anamnese, *Parkinson's Disease Questionnaire* - PDQ-39, entrevistas semiestruturadas e registros de observação. O PDQ-39 foi utilizado como apoio à compreensão dos domínios de qualidade de vida, conforme a versão brasileira descrita por Souza et al. (2007). As entrevistas foram submetidas à análise de conteúdo temática, conforme proposta por Bardin (2016), envolvendo etapas de pré-análise, exploração do material e interpretação dos sentidos produzidos pelos participantes. A organização analítica permitiu identificar categorias relacionadas ao adoecimento, mobilidade, equilíbrio, autonomia, bem-estar emocional, socialização, estigma, pertencimento e sentidos atribuídos à dança.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise qualitativa revelou que a experiência com Parkinson atravessava corpo, confiança, convivência e autonomia. Os relatos mencionaram tremores, rigidez, lentidão, desequilíbrio e travamentos, mas também medo de queda, insegurança, vergonha, isolamento e preocupação com a progressão da doença. Essa leitura amplia a qualidade de vida para além do desempenho motor, em diálogo com o PDQ-39 (Souza et al., 2007) e com os processos subjetivos do Parkinson (Tenório; Santos, 2023).

A dança foi percebida como prática capaz de reorganizar movimentos e ampliar a segurança no cotidiano. Relatos como “rodei como se estivesse

dançando e consegui me equilibrar” e “agora já consigo, tipo como se eu pegasse a música e cantasse para andar” indicam que ritmo e sequências corporais foram incorporados como repertório motor fora da intervenção. Esse achado dialoga com revisões sistemáticas que comprovam que a dança melhora a mobilidade funcional e sintomas motores de pessoas com DP (Dos Santos Delabary *et al*, 2017; Carapellotti; Stevenson; Doumas, 2020; Karpodini *et al*, 2022).

Outra dimensão expressiva foi o bem-estar emocional. As falas revelaram que música, canto, movimento e convivência em grupo produziram alegria, motivação e enfrentamento. Quando uma participante afirma que música e dança são “o que me salva”, evidencia-se que a intervenção ultrapassa o exercício físico e assume sentido existencial, afetivo e identitário (Tenório; Santos, 2023).

A socialização também emergiu como resultado central. Alguns participantes relataram retraimento e vergonha antes do programa, inclusive a sensação de permanecer “oculto dentro de casa”. No grupo, a convivência favoreceu reconhecimento, pertencimento e redução do estigma. O espaço da dança configurou-se como comunidade de cuidado, na qual o corpo com Parkinson pôde ser acolhido como corpo que aprende, comunica, sente, dança e participa (Guzzo Junior *et al.*, 2025).

No contexto amazônico, a experiência ganha relevância por articular saúde, cultura corporal, universidade pública e cuidado comunitário. A presença de danças regionais fortalece a aproximação entre Educação Física, extensão universitária e demandas concretas da população. Os resultados dialogam com Pinto *et al.* (2024) e Guzzo Junior *et al.*, 2025, acrescentando que a potência terapêutica da dança também reside na escuta, no prazer, na identidade cultural e no pertencimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a dança foi percebida pelos idosos com Parkinson como intervenção terapêutica, expressiva, pedagógica e social, capaz de contribuir para mobilidade, equilíbrio, autonomia, bem-estar emocional, socialização e reconstrução da confiança corporal. Os achados reforçam a importância da Educação Física na proposição de práticas corporais seguras e culturalmente

significativas, em consonância com estudos sobre dança e Parkinson (Carapellotti; Stevenson; Doumas, 2020).

Como limitação, destaca-se o número reduzido de entrevistas completas e o uso do PDQ-39 apenas como apoio interpretativo. Recomenda-se que estudos futuros ampliem a escuta dos participantes e aprofundem relações entre dança, autonomia, estigma, suporte social, cultura amazônica e qualidade de vida, mantendo a centralidade das experiências narradas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

CARAPELLOTTI, Anna M.; STEVENSON, Rebecca; DOUMAS, Michail. *The efficacy of dance for improving motor impairments, non-motor symptoms, and quality of life in Parkinson's disease: a systematic review and meta-analysis*. **PLOS ONE**, San Francisco, v. 15, n. 8, e0236820, 2020. DOI: 10.1371/journal.pone.0236820.

DOS SANTOS DELABARY, Marcela et al., Effects of dance practice on functional mobility, motor symptoms and quality of life in people with Parkinson's disease: a systematic review with meta-analysis. **Aging Clin Exp Res**. 2017; 30: 727-735. <https://doi.org/10.1007/s40520-017-0836-2>.

GUZZO JUNIOR, Carlos Cristiano Espedito et al. (2025). Feasibility of an amazonian dance protocol for people with Parkinson's disease. **iScience**, 29(1), 114396. <https://doi.org/10.1016/j.isci.2025.114396>

GUZZO JUNIOR, Carlos Cristiano Espedito et al. (2023). "Amazonian Dance for Parkinson": a protocol study for a randomised clinical trial on motor and non-motor symptoms of people with Parkinson's. *PsyArXiv*; 2023. DOI: 10.31234/osf.io/mqtyn.

KARPODINI, CC. et al. Rhythmic cueing, dance, resistance training, and Parkinson's disease: A systematic review and meta-analysis. **Fron Neurol**. 2022; 9(13).

PINTO, Camila et al. Quality assessment and umbrella review of systematic reviews about dance for people with Parkinson's disease. **PLOS ONE**,

San Francisco, v. 19, n. 12, e0311003, 2024. DOI: 10.1371/journal.pone.0311003.

Surmeier, DJ. Determinants of dopaminergic neuron loss in Parkinson's disease. **FEBS J.** 2018; 285(19): 3657-3668. DOI: 10.1111/febs.14607.

SOUZA, Renata Guzzo et al. Quality of life scale in Parkinson's disease PDQ-39: Brazilian Portuguese version to assess patients with and without levodopa motor fluctuation. **Arquivos de Neuro-Psiquiatria**, São Paulo, v. 65, n. 3B, p. 787-791, 2007. DOI: 10.1590/S0004-282X2007000500010.

TENÓRIO, Jéssica Caroline Silva; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Viver com Parkinson: representação social, desenvolvimento e processos identitários. **Revista Subjetividades**, Fortaleza, v. 23, n. 1, e12925, 2023. DOI: 10.5020/23590777.rs.v23i1.e12925.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi desenvolvido com apoio financeiro da Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (FAPESPA), por meio do Edital nº 44/2025.

DECLARAÇÃO

Durante a preparação deste trabalho, os/as autores/as utilizaram o ChatGPT, da OpenAI, para adaptação ao formato de resumo expandido e aprimoramento gramatical e semântico. Após o uso, revisaram e editaram o conteúdo, assumindo total responsabilidade pelo resumo apresentado.

SARCOPENIA, OBESIDADE E DESEMPENHO FUNCIONAL EM MULHERES AMAZÔNICAS: ANÁLISE EXPLORATÓRIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE E PRÁTICAS CORPORAIS

Brenda de Paula da Silva Santos Pinto

Centro Universitário Estácio de Belém (ESTÁCIO). E-mail: brenda.edu@gmail.com

José Roberto Alves Junior

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: jrralvs8@gmail.com

Antonio Pedro Reis de Sousa

Universidade da Amazônia (UNAMA). E-mail: antonioreispedro@gmail.com

Ana Beatriz Matias Ávila

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: anabavila05@gmail.com

Eduarda Elisa Martins Amaral

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: prof.eduardaamaral@gmail.com

Kassia Silva da Cunha

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: kscunha67@gmail.com

INTRODUÇÃO

Obesidade é uma doença, no qual ocorre o acúmulo de gordura corporal, em que engloba diversas causas como: fatores nutricionais, genéticos e estilo de vida, ou seja, requer o acompanhamento de uma equipe multiprofissional da área da saúde, em que culmina na atenção integral do indivíduo, como médicos, nutricionistas, psicólogos e profissionais de Educação Física.

As práticas corporais realizadas de forma regular funcionam como tratamento não farmacológico para a obesidade, considerada questão de saúde pública que desencadeia doenças crônicas como hipertensão e diabetes, isso porque possuem efeitos na função cardiovascular, tecido adiposo e metabolismo.

OBJETIVO

Analisar a associação entre indicadores de obesidade corporal e funcionalidade física em mulheres idosas da região amazônica.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo transversal, analítico e exploratório, realizado com mulheres residentes na região amazônica. Foram avaliadas quatro mulheres com indicadores de obesidade corporal. As participantes foram submetidas à avaliação antropométrica, composição corporal, força muscular e funcionalidade física. As variáveis analisadas incluíram circunferência da cintura, peso corporal, índice de massa corporal (IMC), percentual e quilogramas de gordura corporal, percentual e quilogramas de massa muscular, força de preensão palmar direita e esquerda, força média, força máxima, teste Timed Up and Go (TUG) e teste de sentar e levantar em 30 segundos. (CEP: 7.702.021)

A composição corporal foi obtida por bioimpedância elétrica, enquanto a força muscular foi avaliada por dinamometria manual. Para classificação da força muscular utilizou-se o ponto de corte proposto pelo European Working Group on Sarcopenia in Older People (EWGSOP2), considerando baixa força muscular valores inferiores a 16 kgf para mulheres. A mobilidade funcional foi analisada pelo teste TUG, enquanto a funcionalidade de membros inferiores foi investigada por meio do teste de sentar e levantar em 30 segundos.

RESULTADOS

Os dados foram analisados no software RStudio®, utilizando estatística descritiva (média, desvio-padrão, mediana, valores mínimos e máximos) e correlação de Spearman. Considerando o reduzido tamanho amostral, as análises correlacionais foram interpretadas de forma exploratória e não inferencial.

Os resultados demonstraram circunferência da cintura média de $97,88 \pm 6,69$ cm, indicando elevado risco cardiometabólico entre as participantes. O peso corporal médio foi de $73,75 \pm 2,93$ kg, enquanto o percentual médio de gordura corporal foi de $40,20 \pm 3,21\%$, valor compatível com elevada adiposidade corporal. Em relação à composição muscular, observou-se um percentual médio de massa muscular de $24,70 \pm 2,33\%$ e massa muscular média de $18,20 \pm 1,27$ kg.

No desempenho muscular, a força média de preensão palmar foi de $16,65 \pm 1,29$ kgf e a força máxima de $19,27 \pm 1,94$ kgf. Apesar do excesso de adiposidade corporal identificado, todas as participantes apresentaram força muscular classificada como preservada segundo os critérios adotados, sugerindo ausência de sarcopenia provável na amostra investigada.

Em relação à funcionalidade, o tempo médio no teste TUG foi de $11,56 \pm 2,24$ segundos, enquanto o desempenho médio no teste de sentar e levantar em 30 segundos foi de $9,50 \pm 2,38$ repetições. Embora os valores observados não indiquem incapacidade funcional severa, os resultados sugerem redução da aptidão funcional e possível comprometimento da mobilidade e resistência muscular de membros inferiores.

As análises correlacionais exploratórias demonstraram forte correlação positiva entre força máxima e desempenho no TUG ($\rho = 0,94$; $p = 0,05$). Apesar da direção inesperada da associação, considerando que maiores tempos no TUG representam pior mobilidade funcional, o resultado deve ser interpretado com cautela devido ao reduzido tamanho amostral e à presença de empates estatísticos (“ties”) identificados pelo software. Ainda assim, o achado sugere possível interação entre desempenho neuromuscular e mobilidade funcional nas participantes avaliadas.

Observou-se também correlação positiva moderada entre força máxima e desempenho no teste de sentar e levantar ($\rho = 0,50$; $p = 0,50$), indicando tendência de melhor funcionalidade em mulheres com maiores níveis de força muscular. Entre adiposidade corporal e mobilidade funcional, identificou-se forte correlação positiva entre percentual de gordura e tempo no TUG ($\rho = 0,80$; $p = 0,33$), sugerindo tendência de pior mobilidade funcional em participantes com maior percentual de gordura corporal.

Por outro lado, a associação entre massa muscular absoluta e força máxima apresentou correlação fraca e negativa ($\rho = -0,21$; $p = 0,78$), indicando que a quantidade de massa muscular isoladamente pode não refletir diretamente a capacidade funcional ou produção de força em mulheres com obesidade. Esse achado reforça o caráter multifatorial da funcionalidade humana, envolvendo não apenas quantidade muscular, mas também qualidade muscular, coordenação neuromotora, infiltração gordurosa e aspectos metabólicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados encontrados evidenciam o excesso de adiposidade corporal, que possui forte influência na mobilidade funcional das mulheres idosas. Diante disso, torna-se necessário fomentar as práticas corporais e programas de educação em saúde com o intuito de fortalecimento muscular,

manutenção da mobilidade funcional e prevenção de incapacidades relacionadas à obesidade.

No contexto amazônico, essas demandas são de suma importância, principalmente no que se refere as questões sociais e econômicas em que, nesse cenário, a equipe multiprofissional possa integrar o profissional de educação física, que também é responsável pela promoção e educação em saúde, por meio do exercício físico.

Foi possível concluir que mulheres idosas amazônicas, com obesidade, apresentam uma redução funcional, porém esta não inclui a baixa força muscular.



OBESIDADE FEMININA, COMPOSIÇÃO CORPORAL E APTIDÃO FÍSICA NO CONTEXTO AMAZÔNICO: ANÁLISE EXPLORATÓRIA DE MULHERES PARTICIPANTES DE PRÁTICAS CORPORAIS

Antonio Pedro Reis de Sousa

Universidade da Amazônia (UNAMA). E-mail: antonioreisspedro@gmail.com

José Roberto Alves Junior

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: jose.junior@aluno.uepa.br

Brenda de Paula da Silva Santos Pinto

Centro Universitário Estácio. E-mail: brenda.edu@gmail.com

Rodrigo Daniel Rodrigues Ribeiro

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: rodrigo.ribeiro@aluno.uepa.br

Kassia Silva da Cunha

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: kscunha67@gmail.com

Eduarda Elisa Martins Amaral

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: prof.eduardaamaral@gmail.com

INTRODUÇÃO

A obesidade feminina constitui importante problema de saúde pública, associando-se a alterações metabólicas, funcionais e psicossociais que comprometem a qualidade de vida. No contexto amazônico, desigualdades no acesso aos serviços de saúde e às ações preventivas podem influenciar as condições clínicas e funcionais dessa população. Assim, investigar a relação entre composição corporal, funcionalidade física e aptidão física em mulheres amazônicas participantes de práticas corporais torna-se relevante para ampliação do conhecimento científico e fortalecimento de estratégias de cuidado em saúde.

OBJETIVO

Analisar indicadores de composição corporal, funcionalidade física e qualidade de vida em mulheres amazônicas com obesidade, investigando possíveis associações entre adiposidade corporal, massa muscular e desempenho funcional

METODOLOGIA

Estudo transversal, analítico e exploratório, realizado com quatro mulheres participantes de ações de educação em saúde e práticas corporais no contexto amazônico. Foram avaliadas variáveis antropométricas, composição corporal, funcionalidade física e qualidade de vida. As análises incluíram circunferência da cintura, IMC, gordura corporal, massa muscular, força de preensão palmar, mobilidade funcional, resistência muscular e flexibilidade. A composição corporal foi avaliada por bioimpedância elétrica, enquanto a funcionalidade física foi analisada pelos testes Timed Up and Go (TUG), flexão de cotovelo, sentar e levantar em 30 segundos e sentar e alcançar atrás das costas. A qualidade de vida foi investigada pelo WHOQOL-bref. Os dados foram analisados no software RStudio®, utilizando estatística descritiva e correlação de Spearman.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados demonstraram circunferência da cintura média de $97,88 \pm 6,69$ cm, indicando elevado risco cardiometabólico. O percentual médio de gordura corporal foi de $40,20 \pm 3,21\%$, evidenciando importante acúmulo de adiposidade. Em relação à composição muscular, observou-se percentual médio de massa muscular de $24,70 \pm 2,33\%$. A força média de preensão palmar foi de $16,65 \pm 1,29$ kgf, sugerindo relativa preservação da força muscular.

Na funcionalidade física, o tempo médio no teste TUG foi de $11,56 \pm 2,24$ segundos, indicando redução parcial da mobilidade funcional. O teste de sentar e levantar em 30 segundos apresentou média de $9,50 \pm 2,38$ repetições, sugerindo limitação da resistência muscular de membros inferiores. Quanto à flexibilidade, observaram-se reduções na flexibilidade de cadeia posterior e na mobilidade de cintura escapular e membros superiores.

Na avaliação da qualidade de vida, o escore total médio foi de $3,98 \pm 0,60$, enquanto o domínio físico apresentou média de $3,68 \pm 0,87$, indicando percepção moderadamente positiva da saúde física. As análises correlacionais demonstraram forte correlação positiva entre percentual de gordura corporal e desempenho no teste TUG ($\rho = 0,80$; $p = 0,33$), sugerindo pior mobilidade funcional em participantes com maior adiposidade corporal. Também foi observada correlação positiva moderada entre gordura corporal e desempenho no teste de sentar e levantar em 30 segundos ($\rho = 0,63$; $p = 0,36$).

Entre massa muscular absoluta e força máxima de preensão palmar observou-se correlação negativa fraca ($\rho = -0,21$; $p = 0,78$), enquanto a relação entre massa muscular e desempenho no teste de flexão de cotovelo apresentou correlação positiva moderada ($\rho = 0,40$; $p = 0,75$). O domínio físico da qualidade de vida apresentou forte correlação negativa com o teste de sentar e levantar em 30 segundos ($\rho = -0,94$; $p = 0,05$), sugerindo interação entre percepção da saúde física e desempenho funcional.

Os achados evidenciam a complexidade da obesidade feminina no contexto amazônico, caracterizada pela coexistência entre elevada adiposidade corporal, limitações funcionais e alterações na percepção da saúde física. Apesar da relativa preservação da força muscular, observaram-se comprometimentos relacionados à mobilidade funcional, flexibilidade e resistência muscular. Nesse cenário, práticas corporais e estratégias de educação em saúde podem contribuir para melhora da funcionalidade, autonomia e qualidade de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que mulheres amazônicas com obesidade apresentaram elevada adiposidade corporal associada a alterações funcionais e comprometimentos da aptidão física, especialmente relacionados à mobilidade funcional e flexibilidade. As análises exploratórias sugerem possíveis associações entre composição corporal e desempenho funcional, reforçando a importância de intervenções fundamentadas em práticas corporais e educação em saúde no contexto amazônico. Entretanto, estudos com maior tamanho amostral são necessários para ampliar a compreensão dos achados.

REFERÊNCIAS

PIMENTA, F. B. C.; BERLEZE, M. C.; LOPES, A. S.; et al. The relationship between obesity and quality of life in Brazilian adults. **Frontiers in Psychology**, Lausanne, v. 6, p. 966, 2015. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.00966.

FLØLO, T. N.; et al. Exploring the relationship between obesity, weight loss and health-related quality of life: an updated systematic review of reviews. **Obesity Reviews**, Hoboken, v. 26, n. 1, 2025. DOI: 10.1111/obr.70049.

LORO, F. L.; et al. Atividade física, comportamento sedentário e saúde da mulher: um mapa de evidências. **Revista Brasileira de Atividade Física &**

Saúde, Pelotas, v. 28, 2023. DOI: 10.12820/rbafs.28e0318.

PELOZATTO, D.; FERNANDES, R. A. Relação entre qualidade de vida e atividade física: uma revisão sistemática da literatura nacional. **Colloquium Vitae**, Presidente Prudente, v. 3, n. especial, p. 54-64, 2011.

KLUTHCOVSKY, A. C. G. C.; KLUTHCOVSKY, F. A. O WHOQOL-bref, um instrumento para avaliar qualidade de vida: uma revisão sistemática. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, v. 31, n. 3, p. 1-12, 2009.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Obesity: preventing and managing the global epidemic**. Geneva: World Health Organization, 2000.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **WHOQOL-BREF: introduction, administration, scoring and generic version of the assessment**. Geneva: World Health Organization, 1996.

AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE. **ACSM's guidelines for exercise testing and prescription**. 11. ed. Philadelphia: Wolters Kluwer, 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Vigitel Brasil 2023: vigilância de fatores de risco e proteção para doenças crônicas por inquérito telefônico**. Brasília: Ministério da Saúde, 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional de saúde: percepção do estado de saúde, estilos de vida e doenças crônicas**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi desenvolvido sem apoio financeiro.

DECLARAÇÃO

Durante a preparação deste trabalho, os/as autores/as utilizaram o ChatGPT Business, da OpenAI, em maio de 2026, para brainstorming, avaliação do texto e aprimoramentos gramaticais e semânticos, além de auxílio na revisão e ajustes na contagem de caracteres. Após o uso, os/as autores/as revisaram e editaram o conteúdo, assumindo total responsabilidade pelo mesmo.

EDUCAÇÃO EM SAÚDE, OBESIDADE E ENVELHECIMENTO FUNCIONAL FEMININO NA AMAZÔNIA

Ana Beatriz Matias Ávila

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: ana.avila@aluno.uepa.br

José Roberto Alves Junior

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: jrralvs8@gmail.com

Brenda de Paula da Silva Santos Pinto

Centro Universitário Estácio. E-mail: brenda.edu@gmail.com

Rodrigo Daniel Rodrigues Ribeiro

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: rodrigo.ribeiro@uepa.br

Eduarda Elisa Martins Amaral

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: Prof.eduardaamaral@gmail.com

Kassia Silva da Cunha

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: Kscunha67@gmail.com

INTRODUÇÃO

A Educação em Saúde (ES) envolve práticas pedagógicas entre profissionais e população, promovendo autonomia e participação no cuidado em saúde, com valorização dos saberes populares. Esse conceito favorece o envelhecimento funcional ao compreender a saúde como fenômeno multifatorial. Nesse contexto, a obesidade, sendo uma doença multifatorial, pode comprometer funcionalidade, autonomia e qualidade de vida de mulheres idosas, aumentando o risco cardiometabólico. Na Amazônia, tais desafios são agravados pelas vulnerabilidades sociais, acesso limitado à saúde e escassez de estudos sobre envelhecimento feminino, composição corporal, funcionalidade e respostas pressóricas.

OBJETIVO

Analisar indicadores de composição corporal, funcionalidade física, qualidade de vida e respostas pressóricas em mulheres amazônicas participantes de ações de educação em saúde e práticas corporais.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo transversal, analítico e exploratório, realizado com quatro mulheres participantes de ações voltadas à educação em saúde no contexto amazônico. Foram avaliadas variáveis antropométricas, composição corporal, funcionalidade física, qualidade de vida e comportamento pressórico pré e pós sessões de práticas corporais.

As variáveis analisadas incluíram circunferência da cintura, peso corporal, índice de massa corporal (IMC), percentual e quilogramas de gordura corporal, percentual e quilogramas de massa muscular, força máxima de preensão palmar, mobilidade funcional, resistência muscular e flexibilidade. A funcionalidade física foi investigada por meio dos testes Timed Up and Go (TUG), flexão de cotovelo, sentar e levantar em 30 segundos e sentar e alcançar.

A qualidade de vida foi avaliada por meio do WHOQOL-bref, considerando escore total e domínios físico e psicológico. Também foram registradas medidas de pressão arterial sistólica e diastólica antes e após sessões de treinamento multicomponente.

Os dados foram analisados no software RStudio®, utilizando estatística descritiva, teste de Wilcoxon para comparação pré e pós-intervenção e correlação de Spearman para análise exploratória entre variáveis corporais, funcionais e pressóricas. Devido ao reduzido tamanho amostral, os resultados correlacionais foram interpretados de maneira exploratória.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados demonstraram circunferência da cintura média de $97,88 \pm 6,69$ cm, indicando elevado risco cardiometabólico entre as participantes. O peso corporal médio foi de $73,75 \pm 2,93$ kg. O percentual médio de gordura corporal encontrado foi de $40,20 \pm 3,21\%$, enquanto a gordura corporal absoluta apresentou média de $29,73 \pm 3,47$ kg, evidenciando importante acúmulo de adiposidade corporal. Em relação à composição muscular, observou-se percentual médio de massa muscular de $24,70 \pm 2,33\%$ e massa muscular absoluta média de $18,20 \pm 1,27$ kg. A força máxima de preensão palmar apresentou média de $19,27 \pm 1,94$ kgf, sugerindo relativa preservação da força muscular na amostra investigada. Na análise funcional, o teste TUG apresentou média de $11,56 \pm 2,24$ segundos, indicando redução parcial da mobilidade funcional.

O teste de sentar e levantar em 30 segundos apresentou média de $9,50 \pm 2,38$ repetições, sugerindo limitação da resistência muscular de membros inferiores. No teste de flexão de cotovelo, a média foi de $12,75 \pm 2,50$ repetições. Quanto à flexibilidade, observou-se média de $-9,00 \pm 2,16$ cm no teste sentar e alcançar direito e $-6,88 \pm 5,33$ cm no membro esquerdo, demonstrando limitação funcional importante da cadeia posterior.

Na qualidade de vida, o escore total médio foi de $3,98 \pm 0,60$, com percepção moderadamente positiva nos domínios físico e psicológico.

Em relação às respostas pressóricas, a pressão arterial sistólica aumentou de $116,99 \pm 11,36$ mmHg para $122,13 \pm 10,04$ mmHg após as sessões, enquanto a diastólica variou de $79,35 \pm 13,08$ mmHg para $80,26 \pm 13,15$ mmHg. Entretanto, o teste de Wilcoxon não identificou diferenças estatisticamente significativas entre os momentos pré e pós-intervenção.

As análises correlacionais exploratórias demonstraram correlação positiva moderada entre aumento da pressão arterial sistólica e desempenho no teste TUG ($\rho = 0,60$; $p = 0,41$), sugerindo maiores respostas pressóricas em participantes com pior mobilidade funcional, enquanto a associação com o teste de sentar e levantar em 30 segundos foi fraca ($\rho = 0,10$; $p = 0,89$), indicando baixa relação com a resistência muscular funcional. Também observou-se correlação positiva moderada entre aumento da pressão arterial diastólica e percentual de gordura corporal ($\rho = 0,60$; $p = 0,41$), sugerindo possível influência da adiposidade no comportamento cardiovascular durante as práticas corporais. Além disso, o domínio físico da qualidade de vida apresentou correlação negativa moderada com o desempenho no TUG ($\rho = -0,40$; $p = 0,75$), indicando tendência de melhor percepção da saúde física em participantes com melhor mobilidade funcional.

Os achados reforçam a importância das práticas corporais e da educação em saúde na promoção do envelhecimento feminino saudável no contexto amazônico. Apesar da elevada adiposidade corporal, observou-se preservação relativa da força muscular e percepção positiva da qualidade de vida. Entretanto, limitações na mobilidade, flexibilidade e resistência muscular evidenciam a necessidade de intervenções voltadas à funcionalidade e ao controle dos fatores de risco cardiometabólicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que mulheres amazônicas participantes de práticas corporais apresentaram elevada adiposidade corporal, alterações funcionais e discretas modificações pressóricas durante as sessões de treinamento. As análises exploratórias sugerem possíveis relações entre composição corporal, funcionalidade e respostas cardiovasculares, reforçando a importância da educação em saúde e de programas multicomponentes de exercícios físicos no contexto amazônico. Contudo, novos estudos com amostras maiores são necessários para aprofundar e confirmar os achados.

REFERÊNCIAS

BRUNHEROTI, Karina de Almeida et al. Evaluation of the effect of physical exercise interventions in Primary Health Care in Brazil on cardiometabolic risk factors: a systematic review. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**, v. 25, e86876, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-0037.2023v25e86876>.

FALKENBERG, Mirian Benites et al. Educação em saúde e educação na saúde: conceitos e implicações para a saúde coletiva. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, n. 3, p. 847-852, mar. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232014193.01572013>.

MARQUES, Emily Thaissa Louzada et al. Condições de saúde de pessoas idosas rurais-ribeirinhas amazônicas: uma revisão integrativa da literatura. **Revista Saúde em Redes**, v. 11, n. 3, p. 1-15, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.18310/2446-4813.2025v11n3.4507>.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi desenvolvido sem apoio financeiro.

DECLARAÇÃO

Durante a preparação deste trabalho, os/as autores/as utilizaram o ChatGPT Business, da OpenAI, em maio de 2026, para *brainstorming*, avaliação do texto e aprimoramentos gramaticais e semânticos. Após o uso, os/as autores/as revisaram e editaram o conteúdo, assumindo total responsabilidade pelo mesmo.

PRÁTICAS CORPORAIS E FRAGILIDADE METABÓLICA EM MULHERES AMAZÔNICAS COM OBESIDADE: UMA ANÁLISE EXPLORATÓRIA DA FUNCIONALIDADE E COMPOSIÇÃO CORPORAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE

Rodrigo Daniel Rodrigues Ribeiro

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: rodrigo.ribeiro@aluno.uepa.br

Antonio Pedro Reis de Sousa

Universidade da Amazônia (UNAMA). E-mail: antonioreisspedro@gmail.com

Brenda de Paula da Silva Santos Pinto

Centro Universitário Estácio. E-mail: brenda.edu@gmail.com

Ana Beatriz Matias Ávila

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: anabavila05@gmail.com

Kassia Silva da Cunha

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: kscunha67@gmail.com

Eduarda Elisa Martins Amaral

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: prof.eduardaamaral@gmail.com

INTRODUÇÃO

A obesidade é caracterizada pelo acúmulo excessivo de gordura corporal e constitui importante problema de saúde pública devido à associação com doenças crônicas e alterações metabólicas. Além das repercussões clínicas, pode comprometer mobilidade, capacidade muscular e qualidade de vida, especialmente em mulheres. No contexto amazônico, esses impactos reforçam a necessidade de estratégias de promoção da saúde e práticas corporais.

Variáveis como circunferência da cintura, percentual de gordura, mobilidade funcional e desempenho muscular vêm sendo utilizadas na identificação de condições relacionadas à fragilidade metabólica. O excesso de adiposidade abdominal pode influenciar negativamente a funcionalidade física, favorecendo limitações motoras.

Nesse sentido, a avaliação funcional associada às práticas corporais pode contribuir para compreensão dos impactos da obesidade em mulheres amazônicas.

OBJETIVO

Investigar a associação entre adiposidade corporal e funcionalidade física em mulheres amazônicas com obesidade participantes de práticas corporais.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo transversal, analítico e exploratório, desenvolvido com mulheres participantes de ações voltadas à saúde e práticas corporais no contexto amazônico. Foram avaliadas quatro mulheres com obesidade. As participantes foram submetidas à avaliação antropométrica, composição corporal e testes de funcionalidade física. As variáveis analisadas incluíram circunferência da cintura, peso corporal, índice de massa corporal (IMC), percentual e quilogramas de gordura e de massa muscular, teste de flexão de cotovelo, teste de sentar e levantar em 30 segundos, Timed Up and Go (TUG) e testes de flexibilidade de membros inferiores (sentar e alcançar direito e esquerdo). O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob parecer nº 7.702.021. A composição corporal foi avaliada por bioimpedância. A funcionalidade física foi analisada pelos testes de flexão de cotovelo, sentar e levantar em 30 segundos, Timed Up and Go (TUG) e sentar e alcançar, utilizados para avaliar resistência muscular, mobilidade funcional e flexibilidade. Os dados foram analisados no software RStudio®, utilizando estatística descritiva e análise de correlação de Spearman. Devido ao reduzido tamanho amostral, as análises correlacionais foram interpretadas de maneira exploratória, sem caráter inferencial definitivo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados demonstraram circunferência da cintura média de $97,88 \pm 6,69$ cm, indicando adiposidade central e elevado risco cardiometabólico. O peso corporal médio foi de $73,75 \pm 2,93$ kg. O percentual médio de gordura corporal foi de $40,20 \pm 3,21\%$, enquanto a gordura corporal absoluta foi de $29,73 \pm 3,47$ kg, evidenciando elevada adiposidade.

Em relação à composição muscular, observou-se um percentual médio de massa muscular de $24,70 \pm 2,33\%$ e massa muscular absoluta média de $18,20 \pm 1,27$ kg. Apesar da preservação muscular em parte da amostra, os achados sugerem associação entre excesso de gordura e fragilidade metabólica.

No desempenho funcional, o teste de flexão de cotovelo apresentou média de $12,75 \pm 2,50$ repetições, enquanto o teste de sentar e levantar em 30 segundos apresentou média de $9,50 \pm 2,38$ repetições, indicando redução da resistência muscular, sobretudo em membros inferiores. O tempo médio no teste TUG foi de $11,56 \pm 2,24$ segundos, indicando redução da mobilidade funcional.

Em relação à flexibilidade, os resultados demonstraram médias de $-9,00 \pm 2,16$ cm no teste sentar e alcançar direito e $-6,88 \pm 5,33$ cm no esquerdo, sugerindo limitações de flexibilidade relacionadas ao excesso de gordura corporal.

As análises correlacionais revelaram forte correlação positiva entre IMC e desempenho no teste de sentar e levantar em 30 segundos ($\rho = 0,94$; $p = 0,05$). O resultado deve ser interpretado com cautela devido ao reduzido tamanho amostral e à presença de empates ("ties"). Ainda assim, o achado sugere interação entre composição corporal e desempenho funcional.

Foi identificada forte correlação positiva entre circunferência da cintura e tempo no TUG ($\rho = 0,80$; $p = 0,33$), indicando tendência de pior mobilidade funcional em participantes com maior adiposidade abdominal. O resultado sugere influência negativa da gordura abdominal sobre a mobilidade funcional.

A análise entre massa muscular absoluta e desempenho no teste de flexão de cotovelo apresentou correlação positiva moderada ($\rho = 0,40$; $p = 0,75$), sugerindo possível relação entre preservação muscular e funcionalidade de membros superiores. Entretanto, o baixo tamanho amostral limita interpretações mais robustas.

Os achados estão de acordo com pesquisas que relacionam obesidade e adiposidade central a alterações funcionais e metabólicas. O excesso de gordura corporal pode influenciar negativamente a funcionalidade, especialmente em mulheres adultas e idosas. Nesse contexto, as práticas corporais podem contribuir para melhora da funcionalidade, composição corporal e autonomia. Exercícios voltados ao fortalecimento muscular e mobilidade podem auxiliar na prevenção de limitações funcionais associadas à obesidade.

Além disso, ações de educação em saúde associadas às práticas corporais podem incentivar hábitos saudáveis e prevenir complicações relacio-

nadas à obesidade. A integração entre exercício físico e educação em saúde pode favorecer estratégias de cuidado adequadas à realidade amazônica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que as mulheres amazônicas avaliadas apresentaram elevada adiposidade corporal e indícios de comprometimento funcional relacionados à fragilidade metabólica. As análises sugerem associação entre composição corporal e funcionalidade física, evidenciando a relevância das práticas corporais na promoção da saúde no contexto amazônico. Contudo, o reduzido tamanho amostral constitui limitação do estudo, sendo necessários novos estudos para confirmação dos achados.

REFERÊNCIAS

DIXON, John B. The effect of obesity on health outcomes. **Molecular and Cellular Endocrinology**, v. 316, n. 2, p. 104–108, 2010.

FRIED, Linda P. et al. Frailty in older adults: evidence for a phenotype. The Journals of Gerontology Series A: **Biological Sciences and Medical Sciences**, v. 56, n. 3, p. M146–M156, 2001.

SANTOS, Vanessa Ribeiro dos et al. Obesity, sarcopenia, sarcopenic obesity and reduced mobility in Brazilian older people aged 80 years and over. **Einstein**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 435–440, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1679-45082017AO4058>.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Obesity and overweight**. Geneva: WHO, 2024. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight>.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi desenvolvido sem apoio financeiro

DECLARAÇÃO

Durante a preparação deste trabalho, os/as autores/as utilizaram o ChatGPT Business, da OpenAI, em maio de 2026, para avaliação do texto, *brainstorming*, revisão gramatical e contagem de caracteres. Após o uso, os/as autores/as revisaram o conteúdo, assumindo total responsabilidade pelo mesmo.

EXERCÍCIO FÍSICO E OBESIDADE INFANTIL NO CONTEXTO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Arthur Felipe F. Martins

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: darkfelipebrt@hotmail.com

Kleber Sobrinho de Oliveira

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: okleber356@gmail.com

Edna Cristina Santos Franco

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: edna.franco@uepa.br

INTRODUÇÃO

A obesidade infantil constitui importante problema de saúde pública mundial, estando associada ao aumento do risco de doenças cardiovasculares, diabetes mellitus tipo 2, hipertensão arterial e alterações psicossociais ainda na infância e adolescência (Raj, 2012; Lin; Li, 2021). Nas últimas décadas, observou-se crescimento expressivo da prevalência de excesso de peso em crianças e adolescentes, especialmente em decorrência do sedentarismo, aumento do consumo de alimentos ultraprocessados e maior exposição às tecnologias digitais (Louzada *et al.*, 2021; Siquiera *et al.* 2024).

No Brasil, dados epidemiológicos demonstram crescimento contínuo dos índices de sobrepeso e obesidade na população infantojuvenil, cenário agravado durante o período pandêmico da COVID-19 (Brasil, 2026; Pietrobelli *et al.*, 2020). Nesse contexto, o exercício físico destaca-se como ferramenta para prevenção e controle da obesidade infantil, contribuindo para melhora da composição corporal, desenvolvimento motor, saúde mental e qualidade de vida (Aguilar-Cordero *et al.*, 2021). Ademais, estratégias envolvendo ludicidade, jogos ativos e tecnologias interativas têm sido utilizadas como possibilidades de incentivo à prática de atividade física entre crianças e adolescentes (Barros, Formiga; Neves, 2013). Assim, o presente estudo teve como objetivo analisar a obesidade infantil no contexto da era digital, enfatizando a importância do exercício físico como estratégia de prevenção e enfrentamento dessa condição.

DESENVOLVIMENTO

Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, de abordagem qualitativa, caráter exploratório-descritivo, desenvolvida a partir de buscas nas bases PubMed, SciELO e Google Scholar, além de documentos institucionais do Ministério da Saúde (Souza; Silva; Carvalho, 2010). Os descritores utilizados foram “obesidade infantil”, “exercício físico”, “tecnologias digitais”, “sedentarismo” e “desenvolvimento motor”.

Os estudos analisados demonstraram que a obesidade infantil possui etiologia multifatorial, envolvendo fatores genéticos, metabólicos, ambientais, comportamentais e socioeconômicos (Lin; Li, 2021; Eskenazi *et al.*, 2018). O aumento do tempo de tela, associado à redução das atividades físicas e ao elevado consumo de alimentos ultraprocessados, apresenta forte relação com o crescimento dos índices de obesidade em crianças e adolescentes (Louzada *et al.*, 2021; Rocha *et al.*, 2022).

Durante a pandemia da COVID-19, observou-se intensificação desses fatores, com aumento do sedentarismo e piora dos hábitos alimentares (Pietrobelli *et al.*, 2020; (Silva *et al.*, 2023). As evidências analisadas demonstraram que programas de exercício físico associados à orientação nutricional contribuem significativamente para redução do percentual de gordura corporal, melhora da aptidão física e qualidade de vida em crianças com sobrepeso e obesidade (Aguilar-Cordero *et al.*, 2021).

Outro aspecto relevante identificado refere-se à utilização das próprias tecnologias como ferramentas de incentivo à movimentação corporal. Jogos ativos, exergames e plataformas interativas demonstraram potencial para estimular gasto energético, coordenação motora e adesão à prática de exercícios físicos (Barros, Formiga; Neves, 2013). Além disso, destacou-se a importância do profissional de Educação Física na promoção de hábitos saudáveis, desenvolvimento motor e incentivo à atividade física durante a infância. A atuação personalizada com crianças, por meio de estratégias lúdicas e recreativas, apresenta potencial relevante no enfrentamento do sedentarismo infantil (Cardias, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Transformações no estilo de vida infantil, marcadas pelo aumento do tempo de tela e pela redução das experiências corporais ativas, têm contribuído para o crescimento dos índices de obesidade infantil nas últimas décadas. Nesse contexto, o exercício físico apresenta-se como importante estratégia de promoção da saúde, favorecendo melhora da aptidão física, composição corporal, interação social e qualidade de vida de crianças e adolescentes. Neste cenário, tecnologias digitais podem assumir papel ambivalente - atuando tanto como fatores relacionados ao comportamento sedentário quanto como ferramentas capazes de estimular movimento e participação corporal por meio de jogos ativos, exergames e recursos interativos.

A relevância da atuação do profissional de Educação Física surge na construção de estratégias lúdicas e práticas corporais adaptadas à realidade contemporânea da infância frente aos desafios impostos pelo sedentarismo digital. Ressalta-se a necessidade de fortalecimento de ações interdisciplinares e políticas públicas voltadas à promoção de hábitos saudáveis, incentivo à atividade física e redução dos impactos do comportamento sedentário sobre a saúde infantil.

REFERÊNCIAS

RAJ, Manu. Obesity and cardiovascular risk in children and adolescents. **Indian Journal of Endocrinology and Metabolism**, v. 16, n. 1, p. 13-19, 2012.

LIN, Xihua; LI, Hong. Obesity: epidemiology, pathophysiology, and therapeutics. **Frontiers in Endocrinology**, v. 12, 2021.

LOUZADA, Maria Laura da Costa *et al.* Impacto do consumo de alimentos ultraprocessados na saúde de crianças, adolescentes e adultos: revisão de escopo. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 37, supl. 1, e00323020, 2021.

SIQUIERA, Larissa Guimarães *et al.* A relação entre obesidade infantil e tempo de tela. **Cuerpo, Cultura y Movimiento**, v. 14, n. 1, 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Guia de atividade física para a população brasileira**. Brasília: Ministério da Saúde, 2021. Disponível em: saude.gov.br. Acesso em: 21 maio 2026.

PIETROBELLI, Angelo *et al.* Effects of COVID-19 lockdown on lifestyle behaviors in children with obesity living in Verona, Italy. **The Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism**, v. 105, n. 8, p. e2479-e2488, 2020.

AGUILAR-CORDERO, María José *et al.* Effects of physical activity on quality of life in overweight and obese children. **Nutrición Hospitalaria**, Madri, v. 38, n. 4, p. 736-741, 2021.

BARROS, Marina; FORMIGA, Rafael; NEVES, André. Exergame Peggo: desenvolvimento de jogos de exercício físico-funcional para auxílio no combate da obesidade infantil. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE JOGOS E ENTRETENIMENTO DIGITAL, 12., 2013, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: SBC, 2013. p. 1-4.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010.

ESKENAZI, Ednalva Maria de Sousa *et al.* Fatores socioeconômicos associados à obesidade infantil em escolares do município de Carapicuíba (SP, Brasil). **Revista Brasileira de Ciências da Saúde**, João Pessoa, v. 22, n. 3, p. 247-254, 2018.

ROCHA, Maria Fernanda Alves *et al.* Consequências do uso excessivo de telas para a saúde infantil: uma revisão integrativa da literatura. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 4, e46511427513, 2022.

SILVA, Chrisllayne Oliveira da *et al.* Obesidade infantil em tempos de pandemia: uma revisão integrativa. **Arquivos de Ciências da Saúde da UNIPAR**, v. 27, n. 5, p. 2249-2269, 2023.

CARDIAS, Evandro Pires. **Personal kids e teen no contexto da promoção da saúde**. 2018. Relatório técnico (Mestrado Profissional em Exercício Físico na Promoção da Saúde) – Universidade Norte do Paraná (Unopar), Londrina, 2018. Disponível em: <https://repositorio.pgsscogna.com.br/handle/123456789/628>.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi desenvolvido sem apoio financeiro.

DECLARAÇÃO

Durante a preparação deste trabalho, os autores/as utilizaram o Chat-GPT Business, da OpenAI, em março de 2026, para *brainstorming*, avaliação do texto e aprimoramentos gramaticais e semânticos. Após o uso, os/as autores/as revisaram e editaram o conteúdo, assumindo total responsabilidade pelo mesmo.



PRÁTICAS CORPORAIS E QUALIDADE DE VIDA EM MULHERES AMAZÔNICAS COM OBESIDADE

José Roberto Alves Junior

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: jose.junior@aluno.uepa.br

Antonio Pedro Reis de Sousa

Universidade da Amazônia (UNAMA). E-mail: antonioreisspedro@gmail.com

Ellen Barbosa do Nascimento

Estácio de Sá (Estácio). E-mail: Ellen.barb14@gmail.com

Ana Beatriz Matias Ávila

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: ana.avila@aluno.uepa.br

Rodrigo Daniel Rodrigues Ribeiro

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: rodrigo.ribeiro@aluno.uepa.br

Kassia Silva da Cunha

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: kscunha67@gmail.com

INTRODUÇÃO

A obesidade é um acúmulo excessivo de gordura corporal com sérios prejuízos à saúde, sendo uma doença crônica complexa e grande desafio de saúde pública. Epidemiologicamente, essa condição reduz drasticamente a expectativa de vida e limita o espaço vital, comprometendo a saúde corporal e mental.

Sob a perspectiva de gênero, a obesidade feminina envolve complexidades que vão além dos riscos cardiovasculares e metabólicos. Esse público enfrenta maior estigma social e prejuízo psicológico, com alta prevalência de ansiedade e depressão. Esse cenário afeta diretamente a autoestima, restringe a funcionalidade cotidiana e deteriora a qualidade de vida dessas mulheres. Portanto, o estudo tem como objetivo analisar indicadores de composição corporal, funcionalidade física e qualidade de vida em mulheres amazônicas com obesidade participantes de ações voltadas à educação em saúde e práticas corporais.

METODOLOGIA

Estudo transversal, analítico e exploratório, desenvolvido com quatro mulheres residentes na região amazônica. As participantes foram submetidas à avaliação antropométrica, composição corporal, funcionalidade física e qualidade de vida. Foram analisadas as variáveis circunferência da cintura, percentual e quilogramas de gordura corporal, percentual e quilogramas de massa muscular, mobilidade funcional, resistência muscular e flexibilidade.

A qualidade de vida foi mensurada pelo questionário WHOQOL-bref, examinando os domínios: físico, psicológico, relações sociais, meio ambiente e escore total. Ademais, foram analisadas questões relacionadas à percepção global de qualidade de vida e satisfação com a saúde.

A funcionalidade foi investigada por meio do teste Timed Up and Go (TUG), teste de sentar e levantar em 30 segundos, teste de flexão de cotovelo e testes de flexibilidade sentar e alcançar. A composição corporal foi obtida por bioimpedância elétrica (BIA, Terascience, Brasil).

Os dados coletados foram analisados no software RStudio®, utilizando estatística descritiva e correlação de Spearman. Considerando o reduzido tamanho amostral, todas as análises correlacionais foram interpretadas de maneira exploratória, sem finalidade inferencial.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Os dados demonstraram circunferência da cintura média de $97,88 \pm 6,69$ cm, indicando elevado risco cardiometabólico entre as participantes. O percentual médio de gordura corporal foi de $40,20 \pm 3,21\%$, enquanto a quantidade média absoluta de gordura corporal foi de $29,73 \pm 3,47$ kg, evidenciando elevada adiposidade corporal na amostra investigada.

Em relação à composição muscular, observou-se percentual médio de massa muscular de $24,70 \pm 2,33\%$ e massa muscular absoluta média de $18,20 \pm 1,27$ kg. Apesar da elevada adiposidade corporal, os resultados sugerem relativa preservação da massa muscular nas participantes avaliadas.

Na análise da qualidade de vida, observou-se escore médio total de $3,98 \pm 0,60$, indicando percepção global moderadamente positiva de qualidade de vida. O domínio relações sociais apresentou a maior média entre os domínios avaliados

($4,25 \pm 0,42$), sugerindo boa percepção de suporte social e relações interpessoais. O domínio psicológico apresentou média de $3,96 \pm 0,53$, enquanto o domínio meio ambiente apresentou média de $4,00 \pm 0,60$. Já o domínio físico apresentou média de $3,68 \pm 0,87$, demonstrando maior comprometimento relativo em aspectos relacionados à funcionalidade, disposição física e capacidade para atividades diárias.

Na percepção global de qualidade de vida, as participantes apresentaram média de $4,25 \pm 0,96$, indicando percepção positiva acerca da própria vida. Entretanto, a satisfação com a saúde apresentou média inferior ($1,75 \pm 0,96$), sugerindo possível insatisfação relacionada às condições físicas e corporais associadas à obesidade.

Em relação à funcionalidade física, o tempo médio no teste TUG foi de $11,56 \pm 2,24$ segundos, indicando redução parcial da mobilidade funcional em algumas participantes. O desempenho médio no teste de sentar e levantar em 30 segundos foi de $9,50 \pm 2,38$ repetições, sugerindo limitação da resistência muscular de membros inferiores. No teste de flexão de cotovelo, a média foi de $12,75 \pm 2,50$ repetições.

Quanto à flexibilidade, os testes sentar e alcançar apresentaram médias de $-9,00 \pm 2,16$ cm no membro direito e $-6,88 \pm 5,33$ cm no membro esquerdo, indicando limitação funcional importante da cadeia posterior e redução da mobilidade articular.

As análises correlacionais exploratórias demonstraram correlação negativa moderada entre qualidade de vida total e desempenho no teste TUG ($\rho = -0,40$; $p = 0,60$), sugerindo tendência de melhor percepção de qualidade de vida em participantes com melhor mobilidade funcional. Embora sem significância estatística, o achado apresenta coerência fisiológica e clínica.

Observou-se forte correlação negativa entre qualidade de vida total e desempenho no teste de sentar e levantar em 30 segundos ($\rho = -0,94$; $p = 0,05$). Apesar da direção inesperada da associação, esse resultado deve ser interpretado com cautela devido ao reduzido tamanho amostral e à presença de possíveis empates estatísticos no banco de dados.

Também foi identificada forte correlação negativa entre qualidade de vida total e desempenho no teste de flexão de cotovelo ($\rho = -0,80$; $p = 0,20$), indicando possível relação entre aspectos funcionais e percepção subjetiva de saúde.

Além disso, o domínio físico da qualidade de vida apresentou forte correlação negativa com o teste de sentar e levantar em 30 segundos ($\rho = -0,94$; $p = 0,05$), sugerindo importante interação entre funcionalidade física e percepção corporal nas participantes investigadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados reforçam a complexidade da obesidade em mulheres amazônicas, mostrando que a alta adiposidade coexiste com prejuízos funcionais. Embora a percepção de qualidade de vida seja moderadamente positiva, houve redução expressiva na mobilidade, resistência muscular e flexibilidade. Diante disso, intervenções com práticas corporais e educação em saúde são essenciais para prevenir incapacidades e fortalecer a autonomia no envelhecimento. Em suma, os dados mostram forte relação entre funcionalidade e qualidade de vida, mas novos estudos com maior robustez amostral são necessários.

REFERÊNCIAS

DIXON, John B. The effect of obesity on health outcomes. **Molecular and Cellular Endocrinology**, Amsterdam, v. 316, n. 2, p. 104–108, 2010.

SZEIFERT, Noémi Mónika; VÁGÓ, Hajnalka; GONDA, Xénia. A testmozgás mint az életmódorvoslás alappillére. Orvosi Hetilap, **Budapest**, v. 165, n. 43, p. 1683-1693, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1556/650.2024.33144>. Acesso em: 22 mai. 2026.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Obesity and overweight**. Geneva: WHO, 2024. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight>. Acesso em: 22 maio 2026.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi desenvolvido sem apoio financeiro.

DECLARAÇÃO

Durante a preparação deste trabalho, os/as autores/as utilizaram o ChatGPT Business, da OpenAI, em maio de 2026, para *brainstorming*, avaliação do texto e aprimoramentos gramaticais e semânticos. Após o uso, os/as autores/as revisaram e editaram o conteúdo, assumindo total responsabilidade pelo mesmo.

SABERES TRADICIONAIS AMAZÔNICOS E O USO DA ANDIROBA NO CUIDADO DE CONTUSÕES NA LUTA MARAJOARA

Julia Corrêa Bruno

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: julia.bruno@aluno.uepa.br

Lorena Vitória Santos de Castro

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: lorena.castro@aluno.uepa.br

Rebeca Paixão da Rocha

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: rebecarocharocha2003@gmail.com

Vera Solange Pires Gomes de Sousa

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: vera.sp.gomes@uepa.br

INTRODUÇÃO

A Amazônia apresenta ampla diversidade biológica e cultural, marcada pela presença de saberes tradicionais desenvolvidos historicamente pelas populações da região. Entre esses conhecimentos, destaca-se o uso medicinal da andiroba (*Carapa guianensis*), utilizada no tratamento de inflamações, dores musculares e hematomas (Menezes, 2005).

Nesse contexto, a Luta Marajoara constitui importante manifestação cultural do arquipélago do Marajó, relacionada às práticas corporais amazônicas (Lima; Millen Neto, 2022). A prática envolve intenso contato corporal, favorecendo dores musculares, hematomas e pequenas lesões decorrentes dos impactos físicos.

Diante dessa realidade, o óleo de andiroba é utilizado tradicionalmente como forma complementar de cuidado corporal, devido às propriedades anti-inflamatórias atribuídas à espécie (Henriques; Penido, 2014; Fonseca *et al.*, 2024). Entretanto, ainda existem limitações quanto à comprovação científica definitiva de sua eficácia clínica.

O presente trabalho teve como objetivo analisar a relação entre os saberes tradicionais e o uso da andiroba no cuidado de contusões associadas à Luta Marajoara.

METODOLOGIA

Foram selecionadas produções relacionadas ao uso tradicional da andiroba, às práticas corporais amazônicas e à Luta Marajoara. As buscas ocorreram nas plataformas Google Acadêmico, SciELO e Periódicos CAPES, utilizando os descritores “andiroba”, “Luta Marajoara”, “saberes tradicionais amazônicos” e “Carapa guianensis”. A pesquisa possui abordagem qualitativa e fundamenta-se em referenciais da Antropologia e dos estudos culturais.

A ANDIROBA E OS SABERES TRADICIONAIS AMAZÔNICOS

A utilização de plantas medicinais integra práticas de cuidado desenvolvidas historicamente pelas populações amazônicas. Nesse cenário, a andiroba destaca-se pelo uso tradicional de seu óleo no tratamento de dores, inflamações e lesões corporais (Menezes, 2005).

Os saberes tradicionais correspondem a conhecimentos transmitidos entre gerações pela oralidade e pela relação com a natureza. Segundo Roque de Barros Laraia, a cultura constitui um conjunto de práticas socialmente construídas e compartilhadas (Laraia, 2001). Além disso, João de Jesus Paes Loureiro relaciona os saberes amazônicos à interação entre homem, natureza e imaginário social (Loureiro, 1995).

A LUTA MARAJOARA E AS PRÁTICAS CORPORAIS TRADICIONAIS

A Luta Marajoara originou-se no arquipélago do Marajó, no estado do Pará. A região abriga a Ilha de Marajó, reconhecida como a maior ilha fluvio-marítima do mundo e marcada pela presença de comunidades tradicionais. Nesse contexto, destaca-se Zeneida Lima, pajé e ambientalista marajoara reconhecida pela valorização dos saberes tradicionais amazônicos (UEPA, 2024).

A prática da luta envolve intenso contato corporal, favorecendo dores musculares, hematomas e pequenas lesões. Nesse cenário, recursos naturais como o óleo de andiroba surgem como possibilidades de cuidado corporal associadas aos saberes populares da Amazônia.

ENTRE A TRADIÇÃO E A CIÊNCIA: LIMITES DA COMPROVAÇÃO CIENTÍFICA

Embora o uso medicinal da andiroba seja amplamente reconhecido pelas populações amazônicas, observou-se baixa produção científica sobre

sua utilização em práticas corporais e esportivas, especialmente nas plataformas da área da Educação Física.

Grande parte dos estudos concentra-se em análises farmacológicas e laboratoriais, havendo poucos registros sobre o uso da andiroba no contexto da recuperação de contusões em modalidades corporais tradicionais.

Nayak *et al.* (2011) identificaram atividade cicatrizante relacionada ao óleo de *Carapa guianensis*. Entretanto, os estudos ainda são insuficientes para confirmar de maneira definitiva seus efeitos clínicos.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2013), a medicina tradicional possui importante papel no cuidado à saúde, especialmente em comunidades tradicionais.

Assim, a discussão sobre a andiroba deve considerar não apenas a ausência de comprovação científica definitiva, mas também seu valor cultural no contexto amazônico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre a andiroba e a Luta Marajoara evidencia a permanência dos saberes tradicionais nas práticas corporais regionais.

Embora existam estudos que indiquem possíveis propriedades terapêuticas da andiroba, ainda são necessárias pesquisas para comprovar sua eficácia clínica no tratamento de contusões. Dessa forma, seu uso permanece associado aos saberes tradicionais e às experiências culturais das comunidades amazônicas.

Reconhecer esses saberes significa valorizar formas de conhecimento construídas a partir da relação entre corpo, cultura e natureza.

REFERÊNCIAS

FONSECA, Aimê Stefany Alves da et al. Effects of andiroba oil (*Carapa guianensis* Aublet) on the immune system in inflammation and wound healing: a scoping review. **Journal of Ethnopharmacology**, v. 327, p. 118004, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jep.2024.118004>.

HENRIQUES, Maria das Graças; PENIDO, Carmen. The therapeutic properties of *Carapa guianensis*. **Current Pharmaceutical Design**, v. 20, n. 6, p. 850-856, 2014. DOI: <https://doi.org/10.2174/13816128113199990048>.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LIMA, George Almeida; MILLEN NETO, Álvaro Rego. A luta marajoara e os processos de esportivização e de curricularização. **Revista Cocar**, 2022.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura Amazônica**: uma poética do imaginário. Belém: CEJUP, 1995.

MENEZES, A. J. E. A. **Andiroba (Carapa guianensis)**: aspectos botânicos, ecológicos e usos tradicionais. Belém: Embrapa Amazônia Oriental, 2005.

NAYAK, B. Shivananda et al. Experimental evaluation of ethanolic extract of *Carapa guianensis* L. leaf for its wound healing activity using three wound models. **Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine**, v. 2011, p. 419612, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1093/ecam/nep160>.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Traditional medicine strategy 2014–2023**. Geneva: WHO, 2013.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ (UEPA). **Pajé Zeneida Lima recebe título de Doutora Honoris Causa**. Belém, 2024. Disponível em: <https://www.uepa.br>. Acesso em: 26 maio 2026.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi desenvolvido sem apoio financeiro.

DECLARAÇÃO

Durante a preparação deste trabalho, os/as autores/as utilizaram o ChatGPT Business, da OpenAI, em março de 2026, para *brainstorming*, avaliação do texto e aprimoramentos gramaticais e semânticos. Após o uso, os/as autores/as revisaram e editaram o conteúdo, assumindo total responsabilidade pelo mesmo.

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SAÚDE MENTAL: ENTRE O DISCURSO DA PROMOÇÃO E A REALIDADE DAS PRÁTICAS DOCENTES

Alexandre dos Santos Brito

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: alexandresantosbrito2@gmail.com

Matheus Rodrigues Matos

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: matheuscohen403@gmail.com

Marcos Renan Freitas Oliveira

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: marcos.renan@uepa.br

INTRODUÇÃO

A saúde mental tem adquirido centralidade nas discussões sobre educação e saúde pública, especialmente no contexto escolar, onde adolescentes enfrentam desafios emocionais que impactam diretamente sua formação integral. A Organização Mundial da Saúde reconhece a saúde mental como elemento essencial para o desenvolvimento humano, envolvendo bem-estar, capacidade de lidar com tensões cotidianas e participação social (OMS, 2022).

No ambiente escolar, o aumento de casos relacionados ao sofrimento psíquico, ansiedade, automutilação e tentativas de suicídio evidencia a necessidade de estratégias preventivas e ações pedagógicas voltadas ao cuidado integral dos estudantes (DATASUS, 2023). Nesse contexto, a Educação Física escolar apresenta potencial relevante para a promoção da saúde mental, uma vez que articula dimensões corporais, afetivas e sociais por meio do movimento, da convivência e da expressão corporal (Campos *et al.*, 2019; Ferreira *et al.*, 2020). Entretanto, apesar do reconhecimento teórico sobre sua relevância, observa-se uma distância entre o discurso institucional da promoção da saúde e a efetivação de práticas pedagógicas capazes de acolher demandas emocionais no cotidiano escolar (Amaral *et al.*, 2020; Oliveira *et al.*, 2024).

Diante disso, este estudo objetiva analisar, por meio de referenciais teóricos, as contradições existentes entre o discurso institucional da promoção da saúde mental e sua efetivação nas práticas docentes da Educação Física escolar, identificando limites, desafios e possibilidades apontados pela produção científica recente.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de natureza descritiva e exploratória, realizada com base em produções científicas sobre Educação Física escolar e saúde mental. O levantamento dos dados ocorreu nas bases SciELO, Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e Portal de Periódicos CAPES, considerando estudos publicados entre os anos de 2015 e 2025. Para a busca, foram utilizados os descritores “saúde mental escolar”, “Educação Física”, “promoção da saúde” e “professor de Educação Física”, articulados pelo operador booleano AND.

Os critérios de inclusão contemplaram artigos disponíveis integralmente em língua portuguesa ou inglesa, com relação direta à promoção da saúde mental no ambiente escolar. Foram excluídos estudos voltados a contextos não escolares, trabalhos exclusivamente fisiológicos ou esportivos, publicações duplicadas ou sem relação com a prática docente. Após o processo de seleção, cinco estudos compuseram a amostra final, sendo analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, permitindo a identificação de categorias temáticas relacionadas às práticas pedagógicas e à promoção da saúde mental no contexto escolar (Bardin, 2011).

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A análise da literatura demonstra que a Educação Física escolar apresenta potencial significativo para a promoção da saúde mental, sobretudo por articular movimento corporal, convivência social e desenvolvimento socioemocional. Os estudos revisados evidenciam que práticas corporais regulares podem contribuir para a redução de sintomas de ansiedade, estresse e sofrimento emocional, além de fortalecer vínculos interpessoais e favorecer a convivência escolar (Campos *et al.*, 2019; Ferreira *et al.*, 2020).

Entretanto, persistem desafios que limitam a efetivação dessas práticas no cotidiano escolar. Entre os principais obstáculos identificados destacam-se a insuficiência de formação docente específica para lidar com questões emocionais, a precariedade estrutural das escolas e a permanência de concepções biomédicas centradas no desempenho físico e esportivo (Amaral *et al.*, 2020; Oliveira *et al.*, 2024). Além disso, a ausência de articulação entre políticas de saúde e educação fragiliza ações contínuas voltadas ao cuidado emocional dos estudantes.

Em contrapartida, a literatura aponta estratégias pedagógicas promissoras, como jogos cooperativos, práticas corporais integrativas e rodas de conversa reflexivas, capazes de favorecer autoestima, autorregulação emocional e fortalecimento das relações interpessoais. Dessa forma, compreende-se que a Educação Física pode atuar como espaço estratégico para a promoção da saúde mental, desde que sustentada por condições pedagógicas e institucionais adequadas (Campos *et al.*, 2019; Silva *et al.*, 2024; Oliveira *et al.*, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão bibliográfica permitiu compreender as tensões entre o reconhecimento da saúde mental como dimensão essencial da formação integral e os limites de sua efetivação nas práticas docentes da Educação Física escolar. Os achados evidenciam que, embora a literatura reconheça o potencial da Educação Física na promoção do bem-estar emocional, ainda permanecem desafios relacionados à formação docente, às condições estruturais das escolas e à permanência de concepções biomédicas centradas no desempenho físico.

Por outro lado, os estudos analisados apontam estratégias pedagógicas relevantes, como jogos cooperativos, práticas corporais integrativas e rodas de conversa, capazes de favorecer vínculos sociais, autorregulação emocional e melhoria da convivência escolar. Assim, reforça-se a necessidade de investimentos em formação continuada e maior articulação entre os setores da educação e da saúde, visando fortalecer práticas pedagógicas mais humanizadas no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, M. O. et al. ProMenteSã: a teacher training intervention program for mental health promotion at schools. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 33, n. 6, p. 1–8, 2020.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- CAMPOS, C. G. et al. Conhecimento de adolescentes acerca dos benefícios do exercício físico para a saúde mental. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 24, n. 8, p. 2951–2958, ago. 2019.
- DATASUS. Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde – Indicadores de Saúde Mental no Brasil. **Brasília: Ministério da Saúde**, 2023.

FERREIRA, V. R. et al. Physical inactivity during leisure and school time is associated with the presence of common mental disorders in adolescence. **Revista De Saúde Pública**, v. 54, p. 128, 2020.

OLIVEIRA, C. P. et al. Conflitos escolares e saúde mental: desafios na atuação docente. **Revista Educação e Saúde**, v. 10, n. 1, p. 45–60, 2024.

OMS. World Mental Health Report: **Transforming Mental Health for All**. Geneva: World Health Organization, 2022.

SILVA et al. Efeitos de um programa multicomponente para promoção da atividade física nos indicadores de saúde mental de adolescentes: um estudo randomizado controlado piloto. **Journal of Physical Education**, v. 35, n. 1, 13 jul. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Versão final. Brasília: MEC, 2018.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi desenvolvido sem apoio financeiro.

DECLARAÇÃO

Durante a preparação deste trabalho, os autores utilizaram o ChatGPT, da OpenAI, para aprimoramentos gramaticais, semânticos e organização textual. Após o uso, os autores revisaram e editaram o conteúdo, assumindo total responsabilidade pelo conteúdo do trabalho.



PSICOMOTRICIDADE NA REABILITAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DAS AVALIAÇÕES PSICOMOTORAS

Matheus Ricardo da Silva Lima

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: matheuskkbelem@hotmail.com

Manuel Augusto S. de Paula

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: manuelots212223@gmail.com

Edna Cristina Santos Franco

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: edna.franco@uepa.br

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento motor infantil constitui importante indicador do crescimento, aprendizagem e funcionalidade da criança, estando diretamente relacionado às capacidades cognitivas, emocionais e sociais (Gallahue; Ozmun, 2001). Nesse contexto, a psicomotricidade destaca-se como área interdisciplinar voltada à integração entre movimento, cognição e afetividade, contribuindo para compreensão do desenvolvimento humano e para identificação de alterações motoras e funcionais (Fonseca, 1995).

As discussões acerca da psicomotricidade têm ganhado destaque nas áreas da Educação Física, educação e saúde devido à sua relevância no acompanhamento do desenvolvimento infantil (Monteiro, 2007). As avaliações psicomotoras permitem identificar alterações relacionadas ao equilíbrio, coordenação motora, lateralidade, esquema corporal e organização espaço-temporal, favorecendo planejamento de estratégias de intervenção mais adequadas às necessidades da criança (Fonseca, 1995; Rosa Neto, 2020).

Além disso, estudos demonstram que intervenções motoras associadas à ludicidade contribuem significativamente para o desenvolvimento motor, autonomia, socialização e aprendizagem infantil (Meur; Staes, 1991; Le Boulch, 1992). A competência motora durante a infância também apresenta relação com níveis de atividade física, desempenho funcional e desenvolvimento global da criança (Stodden *et al.* 2008).

Nesse cenário, destaca-se a importância da atuação do profissional de Educação Física no planejamento de práticas voltadas ao acompanhamento

do desenvolvimento motor e psicomotor infantil. O presente estudo teve como objetivo analisar as contribuições das avaliações psicomotoras para identificação de alterações motoras e acompanhamento do desenvolvimento infantil, enfatizando a importância da psicomotricidade na atuação do profissional da Educação Física.

DESENVOLVIMENTO

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, caráter exploratório e descritivo, fundamentada em estudos relacionados à psicomotricidade, desenvolvimento motor e avaliações psicomotoras. Para tanto, foram realizadas buscas em livros, artigos científicos e documentos acadêmicos voltados ao desenvolvimento infantil, psicomotricidade e Educação Física. Utilizou-se no presente estudo artigos científicos contemporâneos e obras clássicas consideradas fundamentais para compreensão do desenvolvimento motor e da psicomotricidade (Gallahue; Ozmun, 2001; Fonseca, 1995; Rosa Neto, 2020).

Os estudos analisados demonstraram que as avaliações psicomotoras apresentam importante contribuição para a identificação precoce de alterações relacionadas à coordenação motora, equilíbrio, lateralidade, percepção corporal e organização espaço-temporal (Fonseca, 1995; Rosa Neto, 2020).

Entre os instrumentos e estratégias mais citados destacaram-se atividades lúdicas, circuitos motores, exercícios de coordenação motora fina e global e práticas voltadas ao esquema corporal (Meur; Staes, 1991). Tais intervenções favorecem integração corpo-mente e contribuem para o desenvolvimento motor e cognitivo da criança (Le Boulch, 1992).

Outro aspecto relevante identificado refere-se à importância da ludicidade no desenvolvimento infantil. Estudos apontam que brincadeiras e atividades recreativas favorecem aprendizagem motora, criatividade, interação social e desenvolvimento emocional (Vigotski, 2007).

Concomitante a isso, crianças com maior competência motora apresentam melhores indicadores relacionados à prática de atividade física e desenvolvimento funcional (Stodden *et al.* 2008).

Observou-se ainda que a atuação interdisciplinar entre Educação Física, educação e saúde contribui significativamente para um acompanhamen-

to mais amplo das necessidades da criança, favorecendo intervenções mais individualizadas e eficazes (Monteiro, 2007). Assim, os achados reforçam a relevância das avaliações psicomotoras como ferramentas de acompanhamento do desenvolvimento infantil e suporte à prática profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As avaliações psicomotoras representam ferramentas relevantes para identificação das necessidades motoras da criança, permitindo compreensão mais ampla das dificuldades relacionadas à coordenação, equilíbrio, lateralidade e organização corporal. Nesse sentido, a psicomotricidade amplia as possibilidades de acompanhamento do desenvolvimento infantil ao integrar aspectos motores, cognitivos e funcionais.

Os estudos analisados indicam que intervenções psicomotoras planejadas favorecem não apenas o aprimoramento das habilidades motoras, mas também maior participação da criança nas atividades cotidianas, escolares e recreativas. Além disso, tais avaliações contribuem para a elaboração de estratégias mais individualizadas, respeitando as particularidades do desenvolvimento infantil.

Neste contexto, a atuação do profissional de Educação Física mostra-se relevante tanto na aplicação de instrumentos psicomotores quanto na construção de práticas corporais voltadas à estimulação motora e funcional da criança. Assim, a psicomotricidade configura-se como importante recurso de observação, intervenção e acompanhamento no contexto do desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte, 2001.

FONSECA, Vitor da. **Manual de observação psicomotora**: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MONTEIRO, Vanessa Ascenção. A psicomotricidade nas aulas de educação física escolar: uma ferramenta de auxílio à aprendizagem. **EFDeportes.com, Revista Digital**, Buenos Aires, ano 12, n. 114, 2007.

MEUR, Auguste de; STAES, Lucie. **Psicomotricidade**: educação e reeducação: níveis maternal e infantil. São Paulo: Manole, 1991. 226 p.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor**: do nascimento até 6 anos. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 220 p.

ROSA NETO, Francisco. **Manual de avaliação motora**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2020.

STODDEN, David F. *et al.* A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: an emergent relationship. **Quest**, v. 60, n. 2, p. 290-306, 2008.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 224 p.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi desenvolvido sem apoio financeiro.

DECLARAÇÃO

Durante a preparação deste trabalho, os autores utilizaram o ChatGPT Business, da OpenAI, em março de 2026, para *brainstorming*, avaliação do texto e aprimoramentos gramaticais e semânticos. Após o uso, os autores revisaram e editaram o conteúdo, assumindo total responsabilidade pelo mesmo.



CONTRIBUIÇÕES DA COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA NA INTERVENÇÃO PSICOMOTORA DE CRIANÇAS NÃO VERBAIS COM TEA

Aline Maria Leopoldino das Chagas

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: alinemaria838331@gmail.com

Carlos Cristiano Espedito Guzzo Júnior

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: c.guzzojunior@uepa.br

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracteriza-se por alterações persistentes na comunicação e na interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, impactando diretamente o desenvolvimento global da criança (American Psychiatric Association, 2014). Nesse contexto, observa-se que muitas crianças com TEA apresentam ausência ou limitações significativas na linguagem verbal, o que compromete sua capacidade de expressão, interação social e participação em diferentes contextos.

Diante dessas dificuldades, a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) surge como uma importante estratégia de intervenção, sendo definida como um conjunto de recursos, técnicas e estratégias que visam complementar ou substituir a fala, ampliando as possibilidades comunicativas de indivíduos com dificuldades na linguagem oral (Light; Mcnaughton, 2014; Beukelman; Mirenda, 2013). Evidências científicas apontam que a CAA é considerada uma prática baseada em evidências para o desenvolvimento da comunicação em indivíduos com TEA (Morin et al., 2018), promovendo maior autonomia, funcionalidade comunicativa e participação social.

Apesar dos avanços na utilização da CAA, observa-se uma lacuna na literatura no que se refere à sua articulação com abordagens corporais, como a psicomotricidade. Tal integração mostra-se relevante na medida em que, em crianças não verbais, o corpo assume papel central como meio de expressão e comunicação. A ausência da linguagem oral não implica ausência de comunicação, mas sim a necessidade de vias alternativas que integrem aspectos sensório-motores e simbólicos. No contexto amazônico, as dificuldades de acesso a serviços especializados, recursos terapêuticos e estratégias interdisciplinares voltadas ao atendimento de crianças com Transtorno do Espectro

Autista tornam ainda mais relevantes abordagens que integrem comunicação, corporeidade e práticas psicomotoras. Nesse cenário, a utilização da Comunicação Aumentativa e Alternativa associada à psicomotricidade pode favorecer processos inclusivos, ampliar possibilidades de interação social e fortalecer intervenções acessíveis em contextos educacionais e terapêuticos.

Paralelamente, a psicomotricidade apresenta-se como uma abordagem que integra aspectos motores, cognitivos e afetivos, compreendendo o corpo como meio fundamental de expressão e comunicação (Fonseca, 2008). Nessa perspectiva, o movimento e a ação corporal constituem formas primárias de linguagem, especialmente em sujeitos com limitações na oralidade, permitindo a exteriorização de intenções, emoções e necessidades por meio de experiências corporais significativas.

Diante desse cenário, compreende-se que a limitação da linguagem verbal não representa ausência de comunicação, mas demanda a ampliação de sistemas expressivos que considerem o corpo como mediador simbólico. Assim, levanta-se o seguinte questionamento: como a Comunicação Aumentativa e Alternativa pode contribuir para a intervenção psicomotora em crianças não verbais com Transtorno do Espectro Autista? O presente estudo tem como objetivo analisar a utilização da CAA na intervenção psicomotora de crianças não verbais com TEA, visando à ampliação das possibilidades comunicativas, da expressão corporal e da participação social em contextos terapêuticos e educacionais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No contexto do Transtorno do Espectro Autista, especialmente em indivíduos não verbais, observam-se déficits significativos nos aspectos pragmáticos da linguagem, na compreensão (linguagem receptiva) e na expressão (linguagem expressiva), comprometendo a comunicação funcional (American Psychiatric Association, 2014).

Tais dificuldades impactam diretamente a capacidade de iniciar, manter e responder a interações sociais, resultando em prejuízos na participação social e no desenvolvimento global.

A comunicação funcional, entendida como a capacidade de expressar necessidades, desejos e intenções de forma eficaz no cotidiano, encontra-se frequentemente prejudicada, o que pode levar ao aumento de comportamentos

inadequados associados à frustração comunicativa. Nesse sentido, a ausência da fala não deve ser compreendida como ausência de linguagem, mas como uma limitação em um dos canais de expressão, exigindo a utilização de sistemas alternativos que possibilitem a mediação simbólica e a interação social.

A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) configura-se, portanto, como uma estratégia essencial para indivíduos com dificuldades na comunicação oral. De acordo com Light e McNaughton (2014) e Beukelman e Mirenda (2013), a CAA envolve um conjunto de recursos e técnicas que ampliam as possibilidades comunicativas, promovendo maior autonomia e participação social.

Estudos indicam que a utilização da CAA contribui significativamente para o desenvolvimento da comunicação funcional, ampliação do vocabulário e melhora na interação social de crianças com TEA (Morin et al., 2018; Syriopoulou-Delli et al., 2021; Pereira et al., 2020; Edgar et al., 2024). Além disso, favorece a comunicação espontânea e reduz comportamentos inadequados decorrentes da frustração comunicativa.

A psicomotricidade, por sua vez, compreende o corpo como instrumento de comunicação e expressão, integrando movimento, emoção e cognição (Fonseca, 2008). Nesse sentido, o corpo torna-se mediador das relações com o meio, sendo fundamental no desenvolvimento global da criança. A integração entre CAA e psicomotricidade potencializa os processos de intervenção ao associar recursos comunicativos a experiências corporais significativas, ampliando as formas de expressão e interação.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, do tipo revisão bibliográfica (Gil, 2002). A coleta de dados foi realizada no período de 2013 a 2024, em bases de dados como SciELO, PubMed e Google Scholar.

Foram utilizados descritores controlados a partir dos Descritores em Ciências da Saúde (DeCS), incluindo: “Comunicação Aumentativa e Alternativa”, “Transtorno do Espectro Autista” e “Psicomotricidade”, bem como seus correspondentes em inglês (“Augmentative and Alternative Communication”, “Autism Spectrum Disorder” e “Psychomotricity”), combinados por meio do operador booleano AND.

A estratégia de busca consistiu na combinação dos descritores em diferentes arranjos, tais como: “Comunicação Aumentativa e Alternativa AND Transtorno do Espectro Autista” e “Autism Spectrum Disorder AND Augmentative and Alternative Communication AND Psychomotricity”.

Foram analisadas 9 produções científicas, entre livros e artigos, selecionadas por sua relação direta com a temática e listadas nas referências deste estudo. Como critérios de inclusão, consideraram-se estudos publicados no período delimitado, disponíveis na íntegra e que abordassem a utilização da CAA no contexto do TEA e/ou sua interface com a psicomotricidade. Foram excluídos trabalhos duplicados, estudos incompletos e aqueles que não apresentavam relação direta com o objetivo da pesquisa.

A análise dos dados ocorreu de forma qualitativa, com foco na interpretação crítica das produções selecionadas, buscando identificar evidências sobre o uso da CAA na intervenção psicomotora e seus impactos no desenvolvimento global de crianças não verbais com TEA.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados evidenciam que crianças com TEA apresentam déficits significativos na comunicação, impactando negativamente seu desenvolvimento global (American Psychiatric Association, 2014). Nesse contexto, a Comunicação Aumentativa e Alternativa destaca-se como uma estratégia eficaz, promovendo avanços na comunicação funcional, ampliação do vocabulário e melhoria na interação social (Syriopoulou-Delli et al., 2021; Pereira et al., 2020; Edgar et al., 2024).

Além disso, a utilização da CAA favorece a comunicação espontânea, a autonomia e a redução de comportamentos inadequados decorrentes da frustração comunicativa, contribuindo para maior participação social desses indivíduos.

A psicomotricidade, por sua vez, compreende o corpo como instrumento de comunicação e expressão, integrando movimento, emoção e cognição (FONSECA, 2008). Dessa forma, a associação entre CAA e psicomotricidade potencializa o desenvolvimento global da criança, ao integrar recursos comunicativos com a expressão corporal.

A inserção da CAA em atividades psicomotoras possibilita a construção de experiências comunicativas mediadas pelo corpo, favorecendo a ampliação das formas de expressão e interação com o meio. Essa articulação evidencia

que a comunicação não se restringe à linguagem verbal, mas se constitui como um processo multimodal, no qual o corpo desempenha papel central.

Observa-se ainda que a integração entre Comunicação Aumentativa e Alternativa e psicomotricidade reforça a importância de práticas interdisciplinares no cuidado de crianças com TEA, envolvendo áreas como Educação Física, Fonoaudiologia, Psicologia e Terapia Ocupacional. Nessa perspectiva, a Educação Física assume papel relevante ao utilizar o corpo e o movimento como mediadores dos processos comunicativos, favorecendo experiências inclusivas e ampliando a funcionalidade, autonomia e participação social dessas crianças em diferentes contextos. Além disso, a utilização de estratégias corporais associadas à CAA contribui para o fortalecimento das interações sociais e para o desenvolvimento global, especialmente em crianças não verbais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a Comunicação Aumentativa e Alternativa, associada à psicomotricidade, constitui uma estratégia eficaz na intervenção com crianças não verbais com TEA, contribuindo significativamente para o desenvolvimento da comunicação, interação social e habilidades motoras.

Destaca-se que a CAA não se limita à substituição da fala, mas promove a ampliação das possibilidades de participação social, autonomia e expressão de sujeitos com dificuldades comunicativas. Quando articulada à psicomotricidade, potencializa a mediação corporal como via legítima de comunicação, favorecendo processos interativos mais significativos.

A literatura evidencia que a CAA é uma prática baseada em evidências (Morin et al., 2018) e, aliada à psicomotricidade (Fonseca, 2008), reforça a importância de abordagens interdisciplinares no contexto clínico e educacional, especialmente voltadas à promoção da comunicação e da participação social.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BEUKELMAN, D. R.; MIRENDA, P. **Augmentative and alternative communication: supporting children and adults with complex communication needs**. 4. ed. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 2013.

EDGAR, S. et al. Augmentative and alternative communication intervention for children with autism spectrum disorder: a systematic review. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 2024.

FONSECA, V. **Psicomotricidade**: perspectivas multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIGHT, J.; MCNAUGHTON, D. Communicative competence for individuals who require augmentative and alternative communication: a new definition for a new era of communication? **Augmentative and Alternative Communication**, v. 30, n. 1, p. 1–18, 2014.

MORIN, K. L. et al. Augmentative and alternative communication for children with autism spectrum disorder: a systematic review. **American Journal of Speech-Language Pathology**, v. 27, n. 2, p. 1–18, 2018.

PEREIRA, V. et al. Comunicação alternativa e ampliada no transtorno do espectro autista: revisão de literatura. **Revista CEFAC**, v. 22, n. 3, 2020.

SYRIOPOULOU-DELLI, C. et al. Effectiveness of augmentative and alternative communication interventions in autism spectrum disorder: a systematic review. **Education Sciences**, v. 11, n. 11, 2021.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi desenvolvido sem apoio financeiro.

DECLARAÇÃO

Durante a preparação deste trabalho, os/as autores/as utilizaram o ChatGPT Business, da OpenAI, em março de 2026, para *brainstorming*, avaliação do texto e aprimoramentos gramaticais e semânticos. Após o uso, os/as autores/as revisaram e editaram o conteúdo, assumindo total responsabilidade pelo mesmo.

PSICOMOTRICIDADE NA SEGUNDA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DOS AMBIENTES EXTRAESCOLARES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Davi Matoso Bastos

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: davimatoso821@gmail.com

David Patrick Negrão Pinto

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: patrickn92@icloud.com

Edna Cristina Santos Franco

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: edna.franco@uepa.br

INTRODUÇÃO

A segunda infância, compreendida entre os 7 e 12 anos, representa uma fase essencial para consolidação do desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional da criança (Gallahue; Ozmun, 2001). Nesse período, ocorre importante aprimoramento das habilidades motoras e ampliação das interações sociais, fatores diretamente relacionados à aprendizagem, autonomia e desenvolvimento humano (Garcia, 1999). Entretanto, mudanças contemporâneas associadas ao aumento do uso das tecnologias e redução das experiências motoras têm impactado negativamente o desenvolvimento infantil, favorecendo déficits relacionados à coordenação motora, socialização e comportamento sedentário (Sigman, 2012).

Nesse contexto, a psicomotricidade destaca-se como importante ferramenta para integração entre movimento, cognição e afetividade, contribuindo para o desenvolvimento global da criança (Fonseca, 2008). Estudos apontam que práticas psicomotoras favorecem capacidades como equilíbrio, lateralidade, percepção corporal, organização espaço-temporal e socialização, além de auxiliarem no desenvolvimento cognitivo e emocional infantil (Barreto, 2000).

Além disso, ambientes extraescolares apresentam importante potencial para desenvolvimento dessas habilidades, pois possibilitam experiências corporais diversificadas, atividades lúdicas e maior liberdade motora (Ginsburg, 2007). As práticas psicomotoras nesses espaços contribuem para fortalecimento das capacidades motoras e estímulo das relações sociais e afetivas, favorecendo o desenvolvimento integral da criança (Ferreira, 2024).

Diante disso, o presente estudo teve como objetivo sistematizar evidências científicas acerca da importância da psicomotricidade no desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional de crianças na segunda infância em ambientes extraescolares, bem como discutir estratégias voltadas à atuação do profissional de Educação Física.

DESENVOLVIMENTO

Trata-se de uma revisão bibliográfica de caráter exploratório e descritivo, fundamentada em estudos relacionados à psicomotricidade, desenvolvimento infantil e práticas motoras voltadas à segunda infância. As buscas foram realizadas nas bases LILACS, ERIC e PubMed, utilizando os descritores “psicomotricidade”, “desenvolvimento infantil”, “segunda infância”, “atividades motoras” e “atividades lúdicas”, combinados pelos operadores booleanos AND e OR.

Foram incluídos estudos publicados nos últimos quinze anos, disponíveis em português e inglês, envolvendo crianças entre 7 e 12 anos e abordando práticas psicomotoras relacionadas ao desenvolvimento infantil. Foram excluídos estudos clínicos específicos e trabalhos sem relação com intervenção motora ou psicomotricidade. Inicialmente foram identificados quarenta estudos, dos quais onze atenderam aos critérios de elegibilidade e compuseram a análise final. Os resultados demonstraram que atividades psicomotoras lúdicas apresentam impacto positivo sobre coordenação motora, equilíbrio, lateralidade, percepção corporal, interação social e desenvolvimento cognitivo (Fonseca, 2008; Barreto, 2000).

Entre as estratégias mais citadas destacaram-se circuitos motores, jogos cooperativos, brincadeiras tradicionais, atividades recreativas e exercícios voltados à coordenação motora global e fina. Essas práticas favorecem integração corpo-mente, estimulando simultaneamente aspectos motores, cognitivos e socioemocionais (Fonseca, 2008). Outro aspecto relevante identificado refere-se aos impactos negativos do excesso de tecnologias e da redução das brincadeiras ativas durante a infância. Estudos demonstram que o excesso de exposição às telas contribui para aumento do sedentarismo, redução das experiências motoras e prejuízos relacionados à socialização e ao desenvolvimento infantil (Sigman, 2012).

Nesse cenário, os ambientes extraescolares apresentam importante papel na ampliação das experiências motoras infantis, especialmente por possibilitarem atividades mais dinâmicas, lúdicas e socializadoras (Ginsburg, 2007). A atuação do profissional de Educação Física nesses espaços mostra-se relevante para planejamento de intervenções psicomotoras adequadas às necessidades da criança, favorecendo desenvolvimento integral e prevenção de déficits motores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a psicomotricidade exerce papel fundamental no desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional durante a segunda infância, especialmente em ambientes extraescolares. As evidências analisadas demonstram que atividades psicomotoras lúdicas contribuem significativamente para melhora da coordenação motora, equilíbrio, socialização, autonomia e aprendizagem infantil.

Além disso, observa-se que o aumento do comportamento sedentário e do tempo de exposição às tecnologias tem contribuído para redução das experiências motoras durante a infância, reforçando a necessidade de intervenções voltadas à promoção do movimento e das atividades lúdicas.

Destaca-se, portanto, a importância da atuação do profissional de Educação Física no planejamento e aplicação de práticas psicomotoras voltadas ao desenvolvimento integral da criança. Por fim, ressalta-se a necessidade de ampliação de estudos relacionados à psicomotricidade e desenvolvimento infantil, especialmente em contextos educacionais e extraescolares.

REFERÊNCIAS

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte, 2001.

GARCIA, C. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem infantil**. São Paulo: Cortez, 1999.

SIGMAN, Aric. Time for a view on screen time. **Archives of Disease in Childhood**, Londres, v. 97, n. 11, p. 935-942, 2012.

FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARRETO, S. J. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. Blumenau: Acadêmica, 2000.

GINSBURG, Kenneth R. The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. **Pediatrics**, v. 119, n. 1, p. 182-191, 2007.

FERREIRA, L. A integração psicomotora e o desenvolvimento infantil. **Revista Brasileira de Educação Física**, v. 18, n. 2, p. 45-58, 2024.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi desenvolvido sem apoio financeiro.

DECLARAÇÃO

Durante a preparação deste trabalho, os autores utilizaram o ChatGPT Business, da OpenAI, em março de 2026, para *brainstorming*, avaliação do texto e aprimoramentos gramaticais e semânticos. Após o uso, os autores revisaram e editaram o conteúdo, assumindo total responsabilidade pelo mesmo.



EIXO III – EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE

Discussão de perspectivas críticas que articulam gênero, educação e práticas corporais, considerando debates sobre corpo, sexualidade e identidades.



PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE CORPO, GÊNERO E EDUCAÇÃO NA BIBLIOTECA VIRTUAL SCIELO: TENDÊNCIAS DA PESQUISA BRASILEIRA

Eliane do Socorro de Sousa Aguiar

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: eliane.aguiar@uepa.br

Kaylane Victória Silva Hianes

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: hianesvitoria7@gmail.com

Yasmim Cristina dos Santos Barbosa

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: yasmimcdsb@gmail.com

INTRODUÇÃO

As discussões sobre gênero ganharam maior projeção no campo acadêmico a partir da década de 1970, especialmente ao problematizarem as relações sociais que produzem desigualdades entre homens e mulheres (Lins; Machado; Escoura, 2016). No campo educacional, os estudos sobre corpo, gênero e educação vêm evidenciando como currículos, práticas pedagógicas e instituições educativas participam da produção de normas sociais relacionadas às masculinidades, feminilidades e sexualidades.

Diante do crescimento dessa produção científica, torna-se relevante compreender como essas discussões vêm sendo produzidas na pesquisa brasileira. Assim, este estudo teve como objetivo analisar os parâmetros teórico-metodológicos da produção do conhecimento sobre corpo, gênero e educação disseminados na Biblioteca Virtual *SciELO*. O trabalho apresenta resultados de uma pesquisa de iniciação científica desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade do Estado do Pará (PIBIC/UEPA), vinculada ao projeto “Análise epistemológica sobre corpo, gênero e educação na Biblioteca Virtual *SciELO*”.

DESENVOLVIMENTO

A pesquisa fundamentou-se no materialismo histórico-dialético, compreendido como perspectiva teórico-metodológica que possibilita analisar os fenômenos sociais em sua historicidade e totalidade (Frigotto, 2006). Utilizou-se a pesquisa bibliográfica, entendida como investigação desenvolvida

a partir de produções científicas já elaboradas (Severino, 2007).

O levantamento foi realizado na Biblioteca Virtual *SciELO*, utilizando os descritores “corpo” and “gênero” and “educação”. Inicialmente, foram encontrados 59 artigos. Após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, selecionaram-se 15 publicações para análise.

Os resultados demonstraram predominância de estudos voltados às discussões sobre desigualdades de gênero, sexualidade, heteronormatividade, currículo, práticas corporais e formação docente. Espírito-Santo *et al.* (2023) discutem desigualdades interseccionais de gênero e raça nos programas de pós-graduação em Educação Física, evidenciando a baixa representatividade de mulheres negras e pesquisadoras negras. Pizolati (2023) analisa as relações entre eugenia, docência e educação da mulher-mãe no início do século XX, demonstrando como discursos médicos e educacionais contribuíram para a construção de papéis femininos normativos.

No campo das práticas pedagógicas, Mariano e Altmann (2016) problematizam como expectativas docentes nas aulas de Educação Física contribuem para reproduzir desigualdades de gênero entre crianças. Dornelles (2012), por sua vez, discute como discursos biológicos ainda são utilizados para justificar separações entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física escolar.

Outros estudos enfatizam a produção de normas de gênero e sexualidade nos espaços educativos. César e Duarte (2017) analisam as disputas políticas em torno da inclusão de discussões sobre gênero e diversidade sexual nos planos educacionais brasileiros. Dornelles e Pocahy (2014) investigam a heteronormatividade nas práticas pedagógicas da Educação Física escolar, enquanto Ferrari e Almeida (2012) discutem as relações entre corpo, sexualidade e indisciplina escolar.

As análises também evidenciaram investigações sobre representações culturais e educação do corpo. Campos (2015) analisa a influência da imprensa na construção de padrões femininos de beleza e comportamento. Xavier Filha (2014) problematiza livros infantis como dispositivos pedagógicos que produzem concepções sobre gênero, sexualidade e diversidade. Roveri e Soares (2011) discutem a boneca Barbie como instrumento de socialização e produção de feminilidades.

As abordagens metodológicas identificadas concentram-se, majoritariamente, em pesquisas qualitativas, estudos documentais, análises discursivas e estudos culturais. Epistemologicamente, prevalecem perspectivas críticas, feministas e pós-estruturalistas, influenciadas principalmente por Michel Foucault e Judith Butler.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou que a produção científica sobre corpo, gênero e educação na *SciELO* constitui um campo investigativo diversificado e em expansão. As publicações analisadas demonstram preocupação com desigualdades de gênero, sexualidade, currículo, práticas corporais e formação docente, contribuindo para problematizar normas sociais historicamente naturalizadas.

Observou-se predominância de abordagens críticas e pós-estruturalistas, bem como forte articulação entre pesquisadores e grupos de pesquisa vinculados às universidades públicas brasileiras. Conclui-se que a produção de estudos sobre corpo, gênero e educação possuem relevante contribuição para os debates educacionais contemporâneos, especialmente no enfrentamento das desigualdades e na ampliação das discussões sobre diversidade e inclusão.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, R. D. A educação do corpo feminino no Correio da Manhã (1901-1974): magreza, bom gosto e envelhecimento. **Cadernos Pagu**, v. 48, p. 55-78, 2015.

CÉSAR, M. R. A.; DUARTE, A. M. Governo e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios. **Educar em Revista**, v. 39, p. 157-175, 2017.

DORNELLES, P. G. Do corpo que distingue meninos e meninas na educação física escolar. **Caderno Cedes**, v. 32, p. 29-41, 2012.

DORNELLES, P. G.; POCAHY, F. A. “Prendam suas bezerras que o meu garrote está solto!”. **Educar em Revista**, v. 40, p. 87-102, 2014.

ESPÍRITO-SANTO, G. et al. Desigualdades interseccionais nos programas de pós-graduação stricto sensu em educação física. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. 1-23, 2023.

FERRARI, A.; ALMEIDA, M. A. Corpo, gênero e sexualidade nos registros de indisciplina. **Educação e Realidade**, v. 37, n. 3, p. 111-129, 2012.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LINS, B. A.; MACHADO, B. F.; ESCOURA, M. **Diferentes não desiguais: a questão de gênero na escola**. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

MARIANO, M.; ALTMANN, H. Educação Física na Educação Infantil: educando crianças ou meninos e meninas? **Cadernos Pagu**, v. 50, p. 80-102, 2016.

PIZOLATI, A. R. C. Preferencialmente não mães: mulheres, docência e eugenia. **Revista Estudos Feministas**, v. 31, n. 2, p. 123-145, 2023.

ROVERI, F. T.; SOARES, C. L. Meninas! Sejam educadas por Barbie e “com” a Barbie... **Educar em Revista**, v. 37, n. 2, p. 127-141, 2011.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

XAVIER FILHA, C. Gênero, corpo e sexualidade nos livros para a infância. **Educar em Revista**, v. 46, p. 153-169, 2014.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi desenvolvido com apoio financeiro da Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Pará (FAPESPA) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio do Edital N.º 026/2023 – UEPA.

DECLARAÇÃO

Durante a preparação deste trabalho, as autoras utilizaram o ChatGPT Business, da OpenAI, em maio de 2026, para avaliação do texto e aprimoramentos gramaticais e semânticos. Após o uso, as autoras revisaram e editaram o conteúdo, assumindo total responsabilidade pelo mesmo.

GÊNERO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ANÁLISE DOCUMENTAL DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4/2024

Eliane do Socorro de Sousa Aguiar

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: eliane.aguiar@uepa.br

Eliezer Galvão Brito

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: eliezer.brito@aluno.uepa.br

Gleydson Muller da Silva Macedo

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: gleydson.mds.macedo@aluno.uepa.br

INTRODUÇÃO

A produção de conhecimentos sobre formação de professores evidencia que os processos formativos são atravessados por disputas políticas, ideológicas e sociais que expressam diferentes projetos de educação e sociedade. Nesse contexto, as discussões sobre gênero ganharam maior centralidade no campo educacional a partir das décadas de 1970 e 1990, tensionando perspectivas biologizantes e afirmando o caráter histórico e social das relações entre masculino e feminino (Lins; Machado; Escoura, 2016).

Embora esse debate tenha avançado no campo teórico e acadêmico, estudos recentes indicam que a temática de gênero ainda aparece de forma fragmentada e pouco aprofundada nas políticas educacionais e nos documentos normativos. Nesse sentido, Federici (2017; 2021) e Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2019) contribuem para compreender que as desigualdades de gênero estão articuladas às dinâmicas do capitalismo e à divisão sexual do trabalho, aspectos que também atravessam os processos de formação docente.

Este trabalho apresenta resultados parciais de pesquisa vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade do Estado do Pará (PIBIC/UEPA), intitulada “Gênero e Formação de Professores: uma análise crítica dos documentos curriculares à luz da perspectiva histórico-dialética”. Foi analisada a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024), documento que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da educação básica. Assim, o estudo teve como objetivo analisar como a temática de gênero é abordada nesse documento.

ANÁLISE DOCUMENTAL PRELIMINAR

Shiroma, Campos e Garcia (2005) compreendem os documentos de política educacional como textos a serem decifrados, isto é, produções discursivas que condensam projetos, disputas e racionalidades políticas. Nessa direção, os documentos não são tomados como registros neutros ou meramente normativos, mas como enunciados que produzem sentidos, orientam práticas e delimitam possibilidades de ação no campo educacional.

Para Evangelista (2009) a análise documental exige atenção aos processos de seleção, silenciamento e hierarquização dos conteúdos, evidenciando tanto o dito quanto o não dito como dimensões constitutivas das políticas educacionais.

À luz desse referencial, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024) é compreendida não apenas como texto normativo, mas como produção discursiva situada historicamente, que expressa determinadas concepções de formação docente ao mesmo tempo em que regula e limita outras possibilidades de significação.

Ao investigar gênero, observou-se que essa temática aparece no documento de forma não central, dispersa e articulada a outros marcadores sociais, especialmente no interior das noções de diversidade e equidade. Essa forma de inserção revela um movimento recorrente nas políticas educacionais contemporâneas: o gênero é reconhecido como questão relevante, mas simultaneamente diluído em categorias mais amplas, o que pode indicar tanto estratégias de ampliação inclusiva quanto processos de esvaziamento de sua densidade crítica.

No que se refere aos sentidos atribuídos, o documento vincula a temática de gênero à promoção do respeito, à valorização da diversidade, à prevenção de violências, especialmente contra a mulher, e à construção de uma sociedade democrática. Trata-se de uma abordagem predominantemente normativa e regulatória, mais orientada à gestão das diferenças do que à problematização das relações de poder que estruturam as desigualdades de gênero.

Para Shiroma, Campos e Garcia (2005) é importante compreender como os textos políticos organizam seus enunciados para produzir determinados efeitos de sentido. Para Evangelista (2009) é fundamental analisar não

apenas o que o documento explicita, mas também aquilo que permanece implícito ou silenciado.

Nesse sentido, a ausência de uma explicitação conceitual mais consistente sobre gênero, bem como a inexistência de diretrizes pedagógicas específicas e de mecanismos curriculares mais definidos para sua abordagem, sugere um deslocamento da responsabilidade de materialização dessa temática para as instituições formadoras.

Desse modo, embora a temática de gênero esteja presente na Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024), sua incorporação ocorre de forma secundarizada, revelando limites e tensionamentos que marcam sua inserção na política de formação inicial de professores. Tal configuração evidencia um projeto formativo que, ao mesmo tempo em que incorpora princípios de diversidade e equidade, mantém uma abordagem generalista, com reduzido potencial de problematização crítica das desigualdades de gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados parciais da pesquisa evidenciam que a temática de gênero aparece na Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024) de forma secundarizada e vinculada, principalmente, às noções de diversidade e equidade, sem aprofundamento das determinações históricas e sociais das desigualdades de gênero. A análise também identificou predominância de uma abordagem normativa e generalista, com reduzida problematização crítica das relações de poder presentes na formação docente.

A construção da matriz de análise documental e sua aplicação inicial contribuíram para o refinamento metodológico da pesquisa e para a sistematização das categorias analíticas do estudo. Além disso, a investigação evidencia a relevância da iniciação científica na formação acadêmica e no desenvolvimento de competências investigativas.

Por se tratar de uma pesquisa em desenvolvimento, os resultados apresentados possuem caráter preliminar. Nas próximas etapas, pretende-se ampliar o corpus documental e aprofundar a análise crítica das políticas curriculares voltadas à formação de professores no Brasil.

REFERÊNCIAS

ARRUZZA, C.; BHATTACHARYA, T.; FRASER, N. **Feminismo para os 99%: um manifesto**. São Paulo: Boitempo, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: COLÓQUIO A PESQUISA EM TRABALHO, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS, 1., 2009, Belém. **Anais [...]**. Belém: UFPA, 2009.

FEDERICI, S. **O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista**. São Paulo: Elefante, 2017.

FEDERICI, S. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Elefante, 2021.

LINS, B. A.; MACHADO, B. F.; ESCOURA, M. **Diferentes não desiguais: a questão de gênero na escola**. São Paulo: Reviravolta, 2016.

SHIROMA, E. O. Estado, políticas e gestão da educação: considerações teórico-metodológicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 681-698, 2016.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi desenvolvido com apoio financeiro da Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Pará (FAPESPA), por meio do Edital N.º 44/2025 – UEPA.

DECLARAÇÃO

Durante a preparação deste trabalho, os autores utilizaram o ChatGPT Business, da OpenAI, em maio de 2026, para avaliação do texto e aprimoramentos gramaticais e semânticos. Após o uso, os autores revisaram e editaram o conteúdo, assumindo total responsabilidade pelo mesmo.

DANÇA, GÊNERO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: LIMITES E POSSIBILIDADES NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Eliane do Socorro de Sousa Aguiar

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: eliane.aguiar@uepa.br

Rayssa Thalya Almeida Meneses

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: rayssathalya83@gmail.com

Yasmin Lima Braga

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: yasminbraga836@gmail.com

INTRODUÇÃO

A dança constitui um dos conteúdos da cultura corporal previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e possui potencial formativo, cultural e crítico na Educação Física escolar (Brasil, 2017). Entretanto, sua presença nas escolas ainda ocorre de forma secundarizada, geralmente vinculada a apresentações festivas, em detrimento de sua compreensão como conhecimento sistematizado da cultura corporal (Brasileiro, 2008; Marques, 1999).

Para além das limitações pedagógicas, o conteúdo dança é atravessado por construções históricas de gênero que influenciam comportamentos e práticas corporais (Louro, 1997). Nesse contexto, a dança tende a ser associada ao universo feminino, produzindo resistência, sobretudo entre os meninos.

Wenetz e Macedo (2019) ressaltam que as práticas corporais atuam como espaços de construção de masculinidades e feminilidades, contribuindo para a reprodução de preconceitos e exclusões no ambiente escolar. Para Butler (2018), essas normas de gênero são sustentadas por relações heteronormativas que regulam os corpos e delimitam formas socialmente aceitas de expressão.

Diante dessa problemática, o estudo busca compreender quais limites e possibilidades são apontados pela produção científica para a desconstrução de estereótipos de gênero por meio do ensino da dança. Assim, objetiva analisar como a literatura da área tem discutido o trato pedagógico da dança na perspectiva de gênero.

RESULTADOS E ANÁLISE DA PESQUISA

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em Gil (2002) e Minayo (1994). Como fonte de dados, utilizou-se a plataforma *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, a partir das combinações dos descritores: “Educação Física and Dança”, “Educação Física Escolar, Dança and Gênero”, “Dança and Gênero” e “Educação Física and Gênero and Escola”.

Foram adotados como critérios de inclusão: artigos em português, publicados entre 2013 e 2023, disponíveis gratuitamente e relacionados aos eixos Educação Física Escolar, Dança e Gênero. Após leitura dos resumos e análise integral dos textos, foram selecionados sete artigos. A análise ocorreu a partir da identificação de categorias relacionadas aos estereótipos de gênero, à participação dos estudantes e às possibilidades pedagógicas da dança.

Os resultados evidenciaram a escassez de pesquisas que articulem diretamente dança, gênero e Educação Física escolar, revelando lacunas na produção científica da área. Observou-se que, quanto mais específicos os descritores utilizados, menor era o quantitativo de estudos encontrados.

Entre os principais achados, destaca-se a permanência de estereótipos de gênero que associam a dança ao feminino, enquanto as práticas esportivas permanecem vinculadas ao masculino. Kleinubing, Saraiva e Francischi (2013) apontam que muitos meninos resistem à participação nas aulas de dança devido ao medo de julgamentos e questionamentos sobre masculinidade e sexualidade. Garcia e Brito (2018) acrescentam que estudantes que não correspondem às normas tradicionais de gênero frequentemente sofrem exclusões e discriminações no ambiente escolar.

Os estudos analisados demonstram que discursos heteronormativos e práticas homofóbicas ainda atravessam as aulas de Educação Física, limitando a participação dos estudantes e reforçando desigualdades de gênero (Marani, 2022). Além disso, Sousa, Hunger e Caramashi (2014) identificam insegurança docente no trabalho com a dança, especialmente em decorrência de lacunas na formação inicial e da predominância histórica do esporte nos currículos da Educação Física (Coletivo de Autores, 2012).

Apesar dos desafios, a literatura aponta possibilidades pedagógicas relacionadas à ampliação das experiências corporais, à participação coletiva e à problematização crítica dos estereótipos de gênero nas aulas. Os estudos defendem abordagens críticas capazes de promover reflexões sobre masculinidades, feminilidades, sexualidade e diversidade no ambiente escolar. Francisch, Kleinubing e Saraiva (2013) ressaltam que experiências pedagógicas com a dança podem contribuir para a desconstrução de preconceitos historicamente associados às práticas corporais.

Nessa perspectiva, Pereira *et al.* (2001) compreendem a dança como conteúdo capaz de ampliar formas de expressão, criatividade e socialização, contribuindo para a formação crítica dos estudantes. Os autores analisados também destacam a necessidade de fortalecer a formação continuada dos professores e legitimar a dança como conteúdo curricular permanente da Educação Física escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou que a dança possui potencial pedagógico para problematizar estereótipos de gênero e favorecer práticas mais inclusivas no contexto escolar. Entretanto, persistem desafios relacionados à resistência dos estudantes, às lacunas na formação docente e à permanência de concepções heteronormativas associadas à dança.

Os resultados reforçam a necessidade de ampliar debates sobre gênero e diversidade na formação inicial e continuada de professores, contribuindo para práticas pedagógicas mais críticas e reflexivas.

Conclui-se que a dança deve ser compreendida como conteúdo legítimo da cultura corporal, capaz de ampliar experiências educativas, valorizar diferentes formas de expressão e contribuir para a desconstrução de preconceitos historicamente produzidos no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

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

BRASILEIRO, L. T. O ensino da dança na educação física: formação e intervenção pedagógica em discussão. **Motriz**, v. 14, n. 4, p. 519-528, 2008.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2018.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCISCHI, V. G.; KLEINUBING, N. D.; SARAIVA, M. C. A dança no ensino médio: reflexões sobre estereótipos de gênero e movimento. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 24, p. 71-82, 2013.

GARCIA, R. M.; BRITO, L. T. Performatizações queer na educação física escolar. **Movimento**, v. 24, n. 4, p. 1321-1334, 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARANI, V. H. Dança, educação física e heteronormatividade: enquadramentos corporais e subversões performativas. **Movimento**, v. 28, p. e28079, 2022.

MARQUES, I. A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

PEREIRA, S. R. C. et al. Dança na escola: desenvolvendo a emoção e o pensamento. **Revista Kinesis**, n. 25, p. 60-61, 2001.

SOUSA, N. C. P.; HUNGER, D. A. C. F.; CARAMASHI, S. O ensino da dança na escola na ótica dos professores de Educação Física e de Arte. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 28, n. 3, p. 505-520, 2014.

WENETZ, I.; MACEDO, C. G. Masculinidade(s) no balé: gênero e sexualidade na infância. **Movimento**, v. 25, p. e25081, 2019.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi desenvolvido sem apoio financeiro.

DECLARAÇÃO

Durante a preparação deste trabalho, os autores utilizaram o ChatGPT Business, da OpenAI, em maio de 2026, para avaliação do texto e aprimoramentos gramaticais e semânticos. Após o uso, os autores revisaram e editaram o conteúdo, assumindo total responsabilidade pelo mesmo.



EXPERIÊNCIAS DE RUPTURA COM ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA DANÇA

Giselle dos Santos Ribeiro

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: giselle.ds.ribeiro@uepa.br

Camille Maristela Cardoso Furtado

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: camillecardosof@gmail.com

Neilany Maria da Silva Salvador

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: neilany.mds.salvador@aluno.uepa.br

Waldo Ferreira da Silva

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: walfsilva27@gmail.com

Antonio Hugo Moreira de Brito Junior

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: antonio.hjunior@uepa.br

INTRODUÇÃO

A dança, enquanto conteúdo da cultura corporal, expressa dimensões da vida social e cultural humana (Soares *et al.*, 1992). Na educação física escolar, contudo, enfrenta tensionamentos relacionados à técnica, à religião e às relações de gênero. Soares *et al.* (1992) argumentam que seu ensino deve equilibrar a dimensão técnica com a criatividade e a espontaneidade. Porém, Pereira e Arruda (2011) evidenciam tanto a ausência da dança nas aulas de educação física, quanto a percepção dos estudantes de que se trata de uma prática feminina.

Diante desse cenário, ao ministrar uma aula⁸ orientada pela abordagem Crítico-Superadora, optou-se por tematizar o ensino da dança articulado às relações de gênero, sendo o objetivo do presente texto, a descrição dessa experiência pedagógica pautada pela problematização das relações de gênero presentes nas práticas dançantes.

A DANÇA E OS ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO

Scott (1995) propõe que gênero não se restringe às diferenças biológicas, referindo-se a construção social que determina o que se entende por

⁸ Aula a convite do Centro Acadêmico de Educação Física (CACEF) no I Ciclo de Estudos do CACEF (Gestão 2025-2026) do Curso de graduação em Educação Física da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

masculino e feminino, nesse sentido gênero é, portanto, uma formulação historicamente variável.

As formas fixas de pensar as expressões de gênero são chamadas de estereótipos, os quais são compreendidos como um conjunto de crenças atribuídas a grupos (Ashmore; Delboca, 1979 *apud* Campos *et al.*, 2021), no caso dos estereótipos de gênero se tratam de crenças relacionadas ao que é pertencente ao feminino e ao masculino (Campos *et al.*, 2021). Na dança, os estereótipos de gênero são prejudiciais ao desenvolvimento da cultura corporal, pois carregam preconceitos que precisam ser enfrentados

Feitosa e Pinto (2017), Ávila (2009) e Rinaldi e Ferri (2007) convergem ao afirmar que é possível promover a dança sem segregação de gênero, destacando o papel da escola e das aulas de Educação Física como espaços privilegiados para o desenvolvimento do senso crítico e a superação desses preconceitos. Nesse sentido, a seguir, apresenta-se uma possibilidade de tematização da dança e das relações de gênero em uma aula de Educação Física.

POSSIBILIDADE CRÍTICO SUPERADORA DO ENSINO DA DANÇA E A PROBLEMATIZAÇÃO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO

A aula foi planejada para alunos do 3º ano do ensino médio, porém durante o percurso foram feitas explicações voltadas aos alunos de graduação, para compreenderem cada etapa⁹.

Assim, organizou-se em cinco momentos articulados, como disposto na imagem a seguir:

⁹ Importante mencionar que antes do início da aula, apresentou-se de forma resumida a existência de teorias da educação, tendências e abordagens da educação física para situar os alunos sobre a opção metodológica da aula.

Figura 1. Organização da aula em 5 momentos pedagógicos



Fonte: Plano de aula. Elaboração da autora.

A experiência revelou que os estudantes carregavam concepções prévias sobre quais estilos de dança seriam “apropriados” para homens ou mulheres aproximando suas percepções dos estereótipos de gênero conforme Campos *et al.* (2021). Durante as vivências, observou-se maior segurança em ritmos associados à masculinidade, como a dança de rua, enquanto a dança do ventre provocou estranhamento, timidez e receio do julgamento, sentimento esse, presente também entre as meninas, relacionado à exposição corporal.

A exibição de vídeos de homens e mulheres em diferentes estilos impulsionou a reflexão crítica sobre os limites impostos aos corpos pela sociedade. Um relato de um dos rapazes destacou que a aula foi “esclarecedora”, e que ver um homem praticando dança do ventre foi “chocante em um sentido positivo”, abrindo novas possibilidades de expressão para além dos padrões sexistas. Aos poucos, mesmo os alunos mais tímidos foram se envolvendo à medida que o ambiente se mostrava acolhedor. As alunas, por sua vez, relataram que o desconforto não vinha de uma proibição explícita, mas da vergonha e do medo do julgamento coletivo.

Ao final, muitos estudantes surpreenderam-se por contrapor a percepção de a complexidade e expressividade exigidas pela dança do ventre e a facilidade com que foi conduzida, desconstruindo visões preconcebidas. O ensino respeitoso da professora favoreceu o diálogo e a participação, e a abertura da turma para continuar experienciando a modalidade evidenciou

avanços significativos na superação de barreiras e preconceitos relacionados às danças e aos corpos que dançam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto objetivava relatar uma experiência pedagógica fundamentada na abordagem crítico-superadora que problematizou as relações de gênero presentes nas práticas dançantes. A aula foi executada conforme o planejado e conforme as respostas dos discentes, permitiu compreender a dança para além da coreografia, reconhecendo-a como uma importante forma de expressão, comunicação e construção da autonomia corporal. A experiência contribuiu para reconhecer que, mesmo diante das inseguranças pessoais, a dança possui um papel significativo na Educação Física escolar por possibilitar inclusão, criatividade, socialização e reflexão crítica entre os estudantes.

Nesse sentido, os e as futuras professoras de Educação Física relataram que, a vivência reforçou a importância de proporcionar experiências corporais diversificadas e acolhedoras nas aulas, respeitando os limites, sentimentos e particularidades de cada aluno, assim como ocorreu durante o momento vivenciado.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, R. Pedagogia histórico-crítica e o ensino da dança: construindo uma ação pedagógica possível. In: III EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, 2009, Goiânia. **Anais[...]** Goiânia: UFG, 2009. p. 1–7.

CAMPOS, L. A. M. *et al.* O que são estereótipos. **Ciência Atual**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 1-11, 2021.

FEITOSA, R. P.; PINTO, C. B. G. C.. O ensino da dança e a relação de gênero na educação básica. **Universitas: Ciências da Saúde**, Brasília, v. 15, n. 1, p. 57–65, jan./jun. 2017.

PEREIRA, C. H. N.; ARRUDA, I. E. A. A tematização da dança na escola e sua questão de gênero. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, Várzea Paulista, v. 10, n. 4, p. 21-26, nov./dez. 2011.

RINALDI, I. P. B.; FERRI, S. de L.. A dança na educação física escolar e a metodologia crítico-superadora. **Cadernos PDE**, Maringá, p. 1–22, 2007.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em: 24 maio 2026.

SILVA, G. P.da; SANTOS, A. T. V. de A.; MARTINS, M. T. C. S.. Educação Física escolar e as danças da cultura afro-brasileiras: um debate necessário. **Revista FT**, v. 26, ed. 116, nov. 2022. DOI: 10.5281/zenodo.7384401. Disponível em: Revista FT. Acesso em: 24 maio 2026.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi desenvolvido sem apoio financeiro.

DECLARAÇÃO

Durante a preparação deste trabalho, os/as autores/as utilizaram o ChatGPT Business, da OpenAI, em maio de 2026, para *brainstorming*, avaliação do texto e aprimoramentos gramaticais e semânticos. Após o uso, os/as autores/as revisaram e editaram o conteúdo, assumindo total responsabilidade pelo mesmo.

EDUCAÇÃO FÍSICA E SEXUALIDADE, UM DEBATE CRÍTICO PARA O CURRÍCULO ESCOLAR

Anderson Augusto Rocha de Oliveira

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: augustorocha27@hotmail.com

Marta Genú Soares

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: martagenu@uepa.br

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar é um espaço de particularidades e diversidades, são variadas as personalidades presentes no cotidiano educacional, seja na educação infantil, seja no ensino fundamental ou no médio, lidar com essas particularidades faz parte do trabalho pedagógico e escolar, e consequentemente na comunidade social. O tema sobre a sexualidade e a discussão no contexto das aulas de Educação Física, componente curricular atrelado aos movimentos e expressões corporais e a discussões sobre sexualidade, afinal essa também se refere a comportamentos humanos (Correia *et al.*, 2020). Nesse contexto, o estudo problematiza o silêncio pedagógico, visto que não abordar também é uma forma de educar, ao abrir mão de saberes que constituem a discussão da sexualidade nas aulas de educação física, e percebe-se que na maioria das escolas ainda se tem certo receio e tabu de discutir assuntos como esse fato encontrado nos currículos escolares, nas políticas inibidoras do trato com esse conhecimento.

As aulas de Educação Física se apresentam como um espaço onde discussões e ensinamentos como a sexualidade, além de temas afeitos ao corpo e suas linguagens e expressões podem facilmente ser introduzidos destacando as variadas sexualidades humanas (Louro, 1997). Para isso, compreendemos que fazer essa abordagem nas aulas de educação física, é considerar dessa maneira, a análise da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), que por sua vez se torna pressuposto teórico para a discussão no decorrer do estudo.

Ao longo da história da educação brasileira, alunos foram educados de um jeito de ser masculino e feminino, com atitudes e movimentos corporais socialmente impostos como naturais para cada sexo. A problemática que se sustenta por movimentos políticos neoliberais (com disposição a invalidar

as massas) as quais são expressas na invisibilidade do público lésbicas, gays, bi, trans, queer/questionando, intersexo, assexuais/arromânticas/agênero, pan/pôli, não binárias e mais (LGBTQIAPN+).

CURRÍCULO, SEXUALIDADE E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A pesquisa é conduzida pelo método dialético ao analisar entraves e rupturas que impossibilitam a discussão do tema dentro das aulas. Faz os levantamentos teóricos, onde a coleta no banco de dados é a Revista Corpo e Movimento e o Google Academic a partir do recorte temático e dos descritores educação física x sexualidade x PHC com o suporte conceitual sobre currículo, inclusão e sexualidade.

Desde os primórdios da humanidade, a prática da atividade física sempre esteve presente, nas atividades cotidianas de caça e coleta dos povos primitivos, nos jogos e competições das civilizações antigas, ou nos sistemas de treinamento militar e preparação atlética das sociedades mais avançadas (Lombardi *et al.*, 2006).

A diversidade sexual, embora se faça presente nas salas de aula, vivencia-se a defesa da heteronormatividade, um aparato regulatório que exclui homens e mulheres com expressões sexuais diferentes da legitimada. Discriminações, rotulações e segregações seguem pautadas na compreensão da existência de um padrão normal de sexualidade. Essa educação binária e heteronormativa é que reforça os estereótipos e limita a expressão individual e perpetua desigualdades sociais.

EDUCAÇÃO FÍSICA, HETERONORMATIVIDADE E INCLUSÃO SOCIAL

Entende-se que a PHC tem um poder direcionador na educação ao tratar das realidades vivenciadas pelos educandos, e dentro dessa realidade pode-se citar a sexualidade desses sujeitos, que não fica reduzida apenas a educação binária e heteronormativa, pelo contrário, é preciso considerar nesse contexto também os gêneros e as sexualidades enquadrados na comunidade a LGBTQIAPN+.

Saviani (2008) afirma que a educação pode ser considerada como algo libertador e que acaba reforçando os laços sociais da comunidade escolar como um todo, dessa maneira, pode-se dizer que por mais que a socieda-

de tenha suas partes marginalizadas à educação em si deve abranger até mesmo essas partes transformando-as em homogêneas e reforçando uma relação social. Dessa forma, pode-se afirmar que os educandos que fazem parte da comunidade LGBTQIAPN+, podem ser enquadrados nessa marginalização, principalmente quando sofrem com homofobia na sociedade e até mesmo no contexto educacional, as aulas de Educação Física por abordarem a movimentação corporal e ser em sua maioria uma disciplina querida pelos educandos, são uma oportunidade de trabalhar temáticas como o da sexualidade cabe às escolas e aos professores que possam conduzir uma prática pedagógica mais inclusiva.

A ideia de que existem apenas relações heteronormativas ou uma escola binária, é também fruto de teorias tradicionais e ultrapassadas das chamadas escolas não críticas incluírem pessoas que pertencem a outras comunidades além da heteronormatividade, é ideal para a construção de uma escola mais democrática e social, e mais uma vez reforça-se a importância da PHC na construção dessa mudança. É importante desde sempre incluir nas discussões a variedade existente em relação à sexualidade das pessoas, em muitas escolas essas discussões são negligenciadas, e acabam nem entrando em pauta, tradas como verdadeiros tabus, enquanto isso o conhecimento sobre a diversidade sexual fica também em negligência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A PHC tem um papel fundamental na construção dos objetivos propostos durante a pesquisa aqui apresentada, isso no que se refere principalmente para denunciar algumas das práticas problemáticas ocorridas em salas de aula relacionadas principalmente com a homofobia, e a diversidade sexual, o que de modo geral se reflete no âmbito social. Sendo assim, entende-se que a PHC tem um poder direcionador na educação ao tratar das realidades vivenciadas pelos educandos, e dentro dessa realidade pode-se citar a sexualidade desses sujeitos, que não fica reduzida apenas a educação binária e heteronormativa, pelo contrário, é preciso considerar nesse contexto também os gêneros e as sexualidades enquadrados na comunidade a LGBTQIAPN+.

Pode-se afirmar que os educandos que fazem parte da comunidade LGBTQIAPN+, podem ser enquadrados nessa marginalização, principalmente quando sofrem com homofobia na sociedade e até mesmo no contexto edu-

cacional, as aulas de Educação Física por abordarem a movimentação corporal e ser em sua maioria uma disciplina querida pelos educandos, são uma oportunidade de trabalhar temáticas como o da sexualidade cabe às escolas e aos professores que possam conduzir uma prática pedagógica mais inclusiva.

Portanto, compreende-se que o presente trabalho é uma forma de expressar e contribuir com a comunidade acadêmica e também escolar sobre essa temática, que deve ser cada vez mais debatida e difundida entre as escolas brasileiras para que o tema da sexualidade não seja mais um tabu no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

CORREIA, Marques Silva *et al.* Cadê o viado que tava aqui? O preconceito e a discriminação excluíram da quadra de aula. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 1-20, jul./dez. 2020.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel; NASCIMENTO, Manoel. (org.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas: HISTEDBR, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

DECLARAÇÃO

Este trabalho corresponde a uma versão preliminar (preprint) vinculada à continuidade da pesquisa e sujeita a futuras revisões e aprofundamentos teóricos.

PALAVRAS TRANSFORMAM. ESCOLHA USÁ-LAS PARA ACOLHER!

Eloisa Fernandes da Silva

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: esfernandes02@gmail.com

Marina Melo do Nascimento

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: nascimentomarina614@gmail.com

Antônio Hugo Moreira de Brito Junior

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: antonio.hjunior@uepa.br

Giselle dos Santos Ribeiro

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: giselle.ds.ribeiro@uepa.br

Eliane do Socorro de Sousa Aguiar Brito

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: eliane.aguiar@uepa.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste em um relato de experiência do Projeto de Extensão “UEPA com Orgulho: palavras que acolhem, atitudes que transformam”, vinculado ao curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e desenvolvido por meio do Edital nº 109/2025 da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX). A iniciativa teve como objetivo promover conscientização, respeito e acolhimento à população LGBTQIAPN+, por meio de ações educativas voltadas ao enfrentamento da LGBTfobia e à valorização da diversidade sexual e de gênero.

A atividade consistiu na elaboração e distribuição de folders informativos contendo dados sobre a violência LGBTfóbica no Brasil, exemplos de expressões preconceituosas e alternativas de linguagem respeitosa. A ação de extensão possibilitou a aproximação entre universidade e comunidade, fortalecendo as práticas educativas comprometidas com a cidadania, a equidade e o combate à discriminação. Dessa forma, o projeto contribuiu para ampliar o debate sobre diversidade e inclusão social, evidenciando o papel transformador da extensão universitária na formação acadêmica e cidadã.

A proposta surgiu diante da necessidade de ampliar debates sobre inclusão social, direitos humanos e combate às violências direcionadas à população LGBTQIAPN+, considerando o cenário brasileiro marcado por elevados índices

de discriminação, violência física, psicológica e exclusão social. Nesse sentido, o projeto buscou conscientizar a população expondo dados da violência lgbtfóbica e estimular o diálogo sobre o poder das palavras e a necessidade de construir formas de comunicação baseadas no respeito às diferenças, na valorização da diversidade e na promoção da dignidade humana.

DADOS SOBRE A VIOLÊNCIA LBGTFÓBICA NO BRASIL

Dados do Observatório de Mortes Violentas de LGBTQ+ no Brasil apontam que, em 2025, foram registradas 257 mortes violentas de pessoas LGBTQ+ no país, mantendo o Brasil como líder mundial em assassinatos dessa população (Grupo gay da Bahia, 2025). O relatório evidencia ainda que ocorre uma morte violenta de LGBTQ+ a cada 34 horas no país, revelando a permanência da LGBTQfobia estrutural e a urgência de ações educativas e políticas públicas voltadas à proteção dessa população. Além disso, o relatório demonstra que homens gays representam 60,7% das vítimas, seguidos por mulheres trans e travestis, grupos historicamente vulnerabilizados socialmente.

Além disso, os dados evidenciam que a faixa etária da maioria das vítimas possui entre 19 a 45 anos, “período de maior inserção social, profissional e vivência sexual e afetiva” (Grupo Gay da Bahia, 2025, p. 5). Entretanto, além da violência física, a população LGBTQIAPN+ também enfrenta formas de violência institucional e simbólica, perceptíveis na invisibilização de suas identidades e trajetórias de vida. O relatório aponta que “a alta taxa de dados não informados (59,9%) reflete a desumanização das vítimas pela mídia e pelas autoridades, que frequentemente omitem informações básicas sobre suas trajetórias de vida” (Grupo Gay da Bahia, 2025, p. 5), evidenciando a negligência institucional diante dessas violências. Tal realidade demonstra como a ausência de registros adequados e a invisibilidade social contribuem para a manutenção das desigualdades, dificultando o reconhecimento, a proteção e a garantia de direitos dessa população.

LINGUAGEM E RESPEITO À DIVERSIDADE

Outro aspecto trabalhado durante a ação de extensão foi a discussão acerca das expressões inadequadas utilizadas socialmente para se referir à população LGBTQIAPN+. Muitas dessas expressões, apesar de frequentemente banalizadas no cotidiano, carregam sentidos pejorativos, ofensivos

e discriminatórios, contribuindo para a perpetuação de estigmas e exclusão social. A utilização de expressões preconceituosas contribui diretamente para a manutenção da LGBTfobia e de outras formas de discriminação social. Frases como “isso é coisa de viado”, “fulano é traveco” e “isso é coisa de gay” reforçam estereótipos negativos relacionados à orientação sexual e identidade de gênero, além de promoverem exclusão e violência simbólica contra a população LGBTQIAPN+.

Da mesma forma, expressões como “parece mulherzinha” e “ela é frágil por ser mulher” reproduzem ideias machistas que associam o feminino à fragilidade e inferioridade. Muitas dessas falas são naturalizadas socialmente e utilizadas sem reflexão sobre seus impactos, o que evidencia a importância de ações educativas voltadas à conscientização e ao incentivo de uma linguagem mais respeitosa e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ação de extensão possibilitou reflexões acerca da diversidade sexual e de gênero, do respeito às diferenças e da necessidade de enfrentamento à LGBTfobia por meio de práticas educativas e dialógicas. A iniciativa alcançou um público amplo durante o Arrastão do Círio, favorecendo momentos de conversas e troca de experiências entre universidade e comunidade.

Os resultados observados durante a execução da ação evidenciaram receptividade positiva do público às abordagens realizadas pela equipe extensionista, demonstrando interesse pelo debate sobre linguagem, preconceito e direitos humanos.

A distribuição dos folders educativos, aliada às conversas informativas, contribuiu para ampliar a circulação de informações sobre a violência LGBTfóbica e incentivar o uso de uma comunicação mais respeitosa e inclusiva.

Além das contribuições sociais, a ação proporcionou importante experiência formativa aos discentes envolvidos, fortalecendo competências relacionadas à comunicação, empatia, escuta ativa e atuação cidadã. Nesse sentido, a atividade reafirmou o papel da extensão universitária como instrumento de transformação social, aproximando a universidade das demandas da comunidade e promovendo uma formação acadêmica crítica, humanística e comprometida com a defesa dos direitos humanos.

Por fim, destaca-se que a experiência desenvolvida reforça a importância da continuidade de ações extensionistas voltadas à educação, diversidade e inclusão social, considerando a persistência das violências e desigualdades enfrentadas pela população LGBTQIAPN+ no contexto brasileiro.

REFERÊNCIAS

GRUPO GAY DA BAHIA (GGB). **Mortes violentas de LGBT+ no Brasil – Relatório 2025**. Salvador: Grupo Gay da Bahia, 2025.



O FUNK COMO MANIFESTAÇÃO CULTURAL PEDAGÓGICA: REFLEXÕES SOBRE MULHER, CORPO E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Laendrio Everton Silva dos Santos

Discente CEDF/UEPA Campus Tucuruí. E-mail: laendrioeverton2022@gmail.com

Denyse da Conceição Emerique

Discente CEDF/UEPA Campus Tucuruí. E-mail: denyseemerique@gmail.com

João Marco Pinto Vulcão

Discente CEDF/UEPA Campus Tucuruí. E-mail: joaomarcouepa@gmail.com

Eidra Lima Carrias

Discente CEDF/UEPA Campus Tucuruí. E-mail: eidra.l.carrias@aluno.uepa.br

João Lucas Sena Pantoja

Discente CEDF/UEPA Campus Tucuruí. E-mail: joaolspantoja2006@gmail.com

Marcos Renan Freitas de Oliveira

Professor Orientador do CEDF/UEPA Campus Tucuruí. E-mail: marcos.renan@uepa.br

INTRODUÇÃO

O Funk, enquanto fenômeno natural, transcende a dimensão estritamente musical ou de entretenimento. Segundo Vianna (2008), o funk no Brasil se afirmou nas últimas décadas do século XX por meio de um processo antropofágico de apropriação e rearticulação de ritmos da black music estadunidense, como o soul e o hip hop. Ao transpor fronteiras geográficas por vias alternativas de comunicação, o gênero enraizou-se nas periferias e subúrbios cariocas de modo autônomo e desvinculado da indústria cultural da época.

Historicamente estigmatizado e alvo de processos de classe, raça e gênero, o funk carrega em seu ritmo e coreografias uma narrativa vivida sob a realidade social, a identidade e a resistência. No entanto, a inclusão pedagógica dessa manifestação demanda aprender as camadas complexas que estão por trás da trajetória desse gênero. De acordo com Facina (2009), o proibidão nasceu como instrumento de contestação as autoridades e facções adversárias, enquanto o funk putaria retrata as relações afetivas sem romantização e consolida a presença feminina no papel de intérprete.

Ao ser introduzido no contexto escolar, em particular nas aulas de Educação Física, esse gênero musical deixa de ser apenas um produto de consumo e passa a funcionar como um recurso pedagógico, apto a promover discussões essenciais entre o corpo e a subjetividade. Para Nascimento (2021), o funk na escola desconstrói discriminações ao instigar reflexões sobre a problemática de gênero e a formação da criticidade.

Nesse contexto, o presente relato tem como objetivo descrever e analisar as contribuições pedagógicas da inserção do funk, enquanto manifestação da cultura corporal de movimento, nas aulas de Educação Física. Busca-se compreender como a tematização histórica e a reflexão crítica sobre gênero e corpo, podem atuar na desconstrução de preconceitos e no fortalecimento da identidade e criticidade dos alunos.

METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência, conforme definido por Mussi; Flores; Almeida (2021) como sendo uma modalidade de produção do conhecimento voltado para a descrição de vivências acadêmicas relacionadas a um dos pilares da formação universitária: ensino, pesquisa ou extensão. Caracteriza-se por uma abordagem qualitativa que, segundo Prodanov e Freitas (2013), exige o contato direto do pesquisador com o objeto de estudo em seu ambiente natural, demandando um esforço maior em campo.

As atividades foram desenvolvidas na Escola EMEF Prof. Zolima Tenório dos Santos no município de Tucuruí-PA. O foco das práticas foi direcionado ao ensino do funk como manifestação cultural e pedagógica. O conteúdo foi aplicado por meio de um plano de aula desenvolvido por acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física, aplicado em duas turmas dos anos finais do ensino fundamental, contendo 30 alunos em cada.

O percurso metodológico e organização da nossa estratégia é fundamentada na proposição do Currículo Cultural da Educação Física, sendo uma perspectiva pedagógica que entende as práticas corporais como fenômenos culturais e formas de linguagens, conforme definido por Nunes e Neira (2022). A análise dos dados é descritiva e foram coletadas por meio da observação participante e de registros no diário de campo, observando-se o engajamento e as falas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O plano de aula dividiu-se em quatro etapas interligadas, iniciando com a sondagem e a contextualização histórica por meio de uma roda de conversa sobre o contexto do funk e sua resistência cultural, mapeando o conhecimento prévio dos alunos. Mediante isso, observou-se que as manifestações verbais dos alunos associavam o funk majoritariamente a cenários de violência ou vulgaridade. À medida que a contextualização histórica avançou reposicionando o funk como movimento de resistência, ocorreu uma mudança significativa de postura.

A segunda etapa focou na análise de trechos musicais. Ao confrontarem as letras, os estudantes foram instigados a superar a mera audição passiva. A linguagem midiática, conforme definido por Candau (2014), atua diretamente na engrenagem de construção das identidades de crianças e jovens. Essas discussões permitiram que os próprios alunos diferenciassem o funk enquanto expressão cultural, debatendo o teor das composições e como o corpo feminino é hipersexualizado.

No terceiro momento houve a vivência prática mediada por jogos, sendo eles “Siga o mestre” e “Cópia e passa”, que introduziram os passos e ritmos do funk, juntamente com a construção coreográfica com trechos de músicas dos anos 90, proporcionando aos estudantes autonomia e criatividade, combatendo de forma prática o preconceito e a exclusão. Ao final do plano de aula houve uma avaliação processual, retomando pontos principais, conectando a prática realizada com os conceitos de identidade e empoderamento discutidos ao longo da aula.

Nesse sentido, Silva (2021) afirma que o estudo histórico e prático do funk capacita os alunos a entenderem sua cultura para além das imposições do poder dominante. Desse modo, os resultados reforçam o papel da Educação Física escolar enquanto componente curricular responsável por tematizar as manifestações da cultura corporal de movimento, validando a bagagem trazida pelos alunos e instrumentalizando-os a pensar criticamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, a experiência evidenciou que o funk, mais do que entretenimento, é uma potente ferramenta pedagógica e de resistência cultural na Edu-

cação Física. A prática realizada na escola pública de Tucuruí-PA demonstrou que a inserção desse ritmo, historicamente estigmatizado favorece a desconstrução de preconceitos e estimula o pensamento crítico dos estudantes sobre questões de gênero, corpo e identidade. O engajamento ativo nas vivências corporais e nas criações coreográficas não apenas despertou a autonomia dos alunos, mas também validou a bagagem cultural periférica dentro do currículo. Conclui-se, assim, que tematizar o funk cumpre o papel democrático de transformar a escola em um espaço multicultural, capaz de tensionar visões conservadoras e formar sujeitos conscientes de sua realidade social.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria. Educação Intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, Antonio Flavio, CANDAU, Vera Maria. (orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FACINA, A. **“Não me bate doutor”: funk e criminalização da pobreza**. In: VENECULT, 5., 2009, Salvador. Anais [...]. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2009.

FACINA, A. “O funk como pedagogia da liberdade”. Em: **Revista de Estudos Culturais e da Periferia**, v. 6, n. 1, 2022.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispode. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista práxis educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

NASCIMENTO, Thatiane Oliveira do. **A cultura do funk no espaço escolar: análise das apologias de gênero em sala de aula**. 2021. 282 f. il. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB, 2021.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022. 176p

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho**

acadêmico-2ª Edição. Editora Feevale, 2013.

SILVA, M. N. **Um olhar sobre a dança funk presente nos corpos dos alunos da EMEI Monteiro Lobato.** 2021. 99f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

VIANNA, Hermano. **O mundo funk carioca.** Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
<https://pt.scribd.com/document/547609287/VIANA-Hermano-O-Mundo-Funk-Carioca-EPUB>.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi desenvolvido sem apoio financeiro.

DECLARAÇÃO

Durante a preparação deste trabalho, os/as autores/as utilizaram o ChatGPT Business, da OpenAI, em março de 2026, para *brainstorming*, avaliação do texto e aprimoramentos gramaticais e semânticos. Após o uso, os/as autores/as revisaram e editaram o conteúdo, assumindo total responsabilidade pelo mesmo.



EIXO IV – HISTÓRIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CORPO E CULTURA

Discussão das relações entre corpo, cultura e práticas pedagógicas em perspectivas históricas. Discussão sobre instituições, personagens e memórias da Educação Física paraense. Análise dos conteúdos da cultura corporal e seus sentidos na formação e na intervenção docente.



DA MAIORIDADE EPISTEMOLÓGICA À EPISTEMOLOGIA SUL-CORPÓREA: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO FÍSICA DECOLONIAL

Maria Goretti Sousa Lameira

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: mariagoretti.lameira@uepa.br

Marta Genú Soares

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: martagenu@uepa.br

INTRODUÇÃO

A Educação Física (EF) brasileira passou, ao longo do século XX, por um processo de amadurecimento teórico e epistemológico, marcado pela busca pela superação de uma compreensão estritamente biológica e tecnicista do corpo e do movimento. Nesse percurso, a área vivenciou uma crise de identidade até alcançar sua maioria epistemológica, redefinindo seus fundamentos científicos e pedagógicos diante das transformações sociais e educacionais (Soares, 2010).

Com o Movimento Renovador, a partir da década de 80, a EF ampliou o diálogo com as ciências humanas e passou a incorporar a dimensão sociocultural das práticas corporais, compreendendo o corpo e o movimento como construções históricas e culturais (Daolio, 2004). Contudo, mesmo diante do avanço teórico, a área ainda preserva traços da colonialidade do saber, reproduzindo predominantemente esportes e práticas corporais euro-estadunidenses em detrimento de manifestações indígenas, africanas e populares historicamente marginalizadas (Sá, 2022).

CAMINHOS PARA REFLETIR UMA EF DECOLONIAL

O objetivo deste trabalho é refletir sobre os caminhos para uma EF decolonial, desde sua maturidade teórica até a proposição de uma “Epistemologia Sul-corpórea” (Pereira; Gomes; Carmo, 2017, p. 93). Busca-se compreender como a EF, ao incorporar perspectivas críticas e culturais, pode contribuir para a valorização de saberes corporais historicamente invisibilizados pela racionalidade eurocêntrica e colonial (Soares, 2010; Daolio, 2004). Trata-se de um ensaio teórico, baseado em revisão bibliográfica, amparado na perspectiva da Modernidade/Colonialidade (Mignolo, 2007; Quijano, 2005).

PARA PROBLEMATIZAR E PROPOR SABERES, CULTURA E EDUCAÇÃO FÍSICA

A discussão sobre uma EF decolonial exige problematizar as bases epistemológicas que, historicamente, sustentaram a área. Embora a mesma tenha avançado em direção à sua maioria epistemológica ao superar perspectivas estritamente biologizantes e tecnicistas (Soares, 2010), ainda preserva marcas da colonialidade do saber em seus currículos, práticas pedagógicas e manifestações corporais legitimadas. Nesse sentido, Lara (2025) questiona se a EF pode, de fato, assumir uma perspectiva decolonial diante da persistência de referências eurocêntricas que invisibilizam corpos, culturas e saberes historicamente marginalizados.

Mesmo com o Movimento Renovador e a incorporação da dimensão sociocultural das práticas corporais (Daolio, 2004), observa-se que a EF escolar continua privilegiando modalidades esportivas hegemônicas e racionalidades ocidentais, mantendo estruturas que hierarquizam conhecimentos e experiências corporais. Tal realidade evidencia que a maturidade epistemológica da área somente se consolida quando acompanhada de um movimento de ruptura com padrões universais de conhecimento impostos pela modernidade colonial.

Lara (2025) defende a desobediência epistêmica como possibilidade de superação dos binarismos modernos e de reconhecimento do corpo como território de produção de saberes, experiências e resistências. É nesse contexto que emerge a Epistemologia Sul-corpórea, compreendida como uma reconfiguração epistemológica voltada à diversidade, à sensibilidade e à complexidade das experiências latino-americanas, deslocando o lugar hegemônico do corpo na produção do conhecimento (Pereira; Gomes; Carmo, 2017).

A Epistemologia Sul-corpórea propõe valorizar práticas corporificadas produzidas por povos indígenas, africanos e demais grupos historicamente subalternizados, ampliando a compreensão da cultura corporal para além das práticas esportivas euro-estadunidenses predominantes. Assim, decolonizar a EF significa reconhecer múltiplas formas de existência, movimento e produção de saberes, deslocando a centralidade das práticas corporais hegemônicas reproduzidas no espaço escolar (Sá, 2022)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas neste estudo permitem compreender que a consolidação da EF como campo de conhecimento não se encerra em sua maturidade teórica, mas exige um deslocamento das estruturas epistemológicas que historicamente definiram quais corpos, práticas e saberes poderiam ser reconhecidos como legítimos. Mais do que incorporar novos conteúdos ao currículo, pensar uma EF decolonial implica questionar os próprios fundamentos que sustentam a produção do conhecimento na área.

Nesse movimento, a Epistemologia Sul-corpórea apresenta-se como possibilidade de ruptura com racionalidades que fragmentaram corpo, cultura e existência, abrindo espaço para outras formas de sensibilidade, experiência e produção de saberes. Trata-se de compreender o corpo não apenas como objeto pedagógico ou biológico, mas como território de memória, identidade, resistência e criação.

Assim, uma EF decolonial não se limita à inclusão de práticas corporais marginalizadas, mas assume um compromisso ético e político com a valorização das diferenças e o reconhecimento da pluralidade cultural presente nos cotidianos escolares. Ao ampliar a visibilidade de corpos historicamente silenciados, a área apresenta possibilidades de emancipação sociocultural e de construção de práticas pedagógicas mais democráticas, sensíveis e comprometidas com a dignidade humana.

REFERÊNCIAS

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o Conceito de Cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

LARA, Larissa Michelle. Pode ser a educação física decolonial? **Journal of Physical Education**, v. 36, e3616, 2025. DOI: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v36i1.3616> Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/76163> Acesso em: 14 de maio 2026.

MIGNOLO, Walter. El Pensamiento Decolonial: Desprendimiento y Apertura. Un manifesto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (orgs.). **El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; GOMES, Daniel Pinto; CARMO, Klertianny Teixeira do. Epistemologia sul-corpórea: por uma pedagogia decolonial em Educação Física. **Revista Cocar**, Belém, Edição Especial n. 4, p. 93-117, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1550>. Acesso em: 16 maio. 2026.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

SÁ, André Luiz das Graças de. Decolonizando a cultura corporal: algumas reflexões e proposições. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 34, n. 65, p. 01-16, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2022.e83784>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/83784>. Acesso em: 10 out. 2025.

SOARES, Marta Genú. Três décadas de movimento renovador da Educação Física: alcançamos a maioria epistemológica? **Conexões: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 8, n. 3, p. 24-34, set./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.20396/conex.v8i3.8637725>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637725>. Acesso em: 10 março. 2025.



CORPO, TERRITÓRIO E INTERCULTURALIDADE: A LUTA MARAJOARA NA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Luanna da Silva Lima

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: luannatkdtorres@gmail.com

Tiago Tendai Chingore

Universidade Licungo (UniLicungo). E-mail: tchingore@unilicungo.ac.mz

Marta Genú Soares

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: martagenu@uepa.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa a formação em Educação Física a partir de uma perspectiva intercultural crítica, valorizando os saberes tradicionais e as práticas corporais marajoaras, especialmente a Luta Marajoara. De caráter qualitativo e teórico-reflexivo, o estudo problematiza currículos tecnicistas e eurocentrados que marginalizam conhecimentos ancestrais.

A Luta Marajoara é compreendida como prática corporal transmitida pela oralidade, pela experiência coletiva e pela relação com o território. Defende-se uma Educação Física comprometida com a interculturalidade, a justiça epistêmica e a valorização dos saberes tradicionais como formas legítimas de produção de conhecimento.

Este estudo resulta de aprofundamentos teóricos derivados de uma pesquisa de mestrado que investigou princípios filosófico-pedagógicos para uma prática pedagógica intercultural na docência, tomando a Luta Marajoara como objeto de conhecimento da educação escolar. O objetivo é analisar a formação em Educação Física a partir de uma perspectiva intercultural crítica, valorizando os saberes tradicionais e as práticas corporais do cotidiano das comunidades marajoaras.

SABERES DO COTIDIANO VIVO E FORMAÇÃO DO CORPO MARAJOARA

As discussões contemporâneas sobre a formação em Educação Física evidenciam a necessidade de problematizar criticamente os fundamentos epistemológicos, pedagógicos e curriculares que sustentam a área. Historicamente, os processos formativos foram organizados sob bases esportivizadas

e tecnicistas, privilegiando modelos eurocentrados que pouco dialogam com os modos de vida e as experiências culturais das comunidades tradicionais.

Nesse contexto, torna-se necessário discutir quais saberes são legitimados no currículo e quais práticas corporais permanecem invisibilizadas nos processos de ensino e formação docente.

A pesquisa possui caráter qualitativo e teórico-reflexivo, fundamentando-se em autores do campo do currículo, da Educação Física crítica, da interculturalidade e dos saberes tradicionais. Parte-se da compreensão de currículo como campo de disputas políticas, culturais e epistemológicas, conforme Lopes e Macedo (2010), entendendo que os currículos legitimam determinados conhecimentos em detrimento de outros. Tal perspectiva possibilita questionar modelos formativos ainda sustentados por racionalidades coloniais, que silenciam saberes produzidos fora da lógica acadêmica ocidental.

Em diálogo com Soares (2018), o estudo defende a Abordagem da Ação Crítica (AAC) como possibilidade metodológica para a Educação Física, compreendendo o trabalho pedagógico como prática dialógica e contextualizada. Nessa perspectiva, as práticas corporais deixam de ser vistas apenas como técnicas descontextualizadas e passam a ser entendidas como produções históricas e culturais constituídas no cotidiano das comunidades.

A valorização dos saberes tradicionais é discutida a partir das contribuições de Krenak (2022), especialmente no que se refere à crítica à colonialidade do saber e à defesa de outras formas de relação entre corpo, natureza, território e coletividade. O autor evidencia como os conhecimentos ancestrais foram historicamente marginalizados pelos projetos modernos de sociedade. Assim, reconhecer os saberes tradicionais implica compreendê-los como formas legítimas de produção de conhecimento, memória e resistência.

Nesse horizonte, a interculturalidade crítica proposta por Walsh (2019) constitui importante aporte teórico para compreender o currículo como espaço de diálogo, conflito e enfrentamento às desigualdades epistêmicas. Inserir a Luta Marajoara nos processos formativos significa reconhecer disputas epistemológicas e tensionar estruturas curriculares historicamente excludentes.

O estudo dialoga ainda com Mauss (2003), especialmente com a noção de técnicas do corpo, compreendendo que os modos de utilizar o corpo são aprendidos socialmente e produzidos culturalmente. As práticas corporais não são univer-

sais nem naturais, mas construídas nas relações coletivas e nas experiências compartilhadas pelas comunidades. Nessa perspectiva, a Luta Marajoara constitui-se como técnica corporal ancestral produzida no cotidiano vivo do povo marajoara, carregando marcas de pertencimento, territorialidade e memória.

A análise evidencia que a Luta Marajoara não pode ser reduzida a uma prática esportiva ou a um conjunto de técnicas sistematizadas. Trata-se de um saber tradicional transmitido pela oralidade, pela observação e pela experiência corporal cotidiana. Sua permanência ocorre nos encontros comunitários, nas relações familiares e nos corpos que preservam memórias coletivas. Nesse sentido, Hampâté Bâ (2010) contribui para compreender a oralidade como importante matriz de transmissão de saberes ancestrais.

Os resultados apontam que a ausência das práticas corporais tradicionais nos currículos da Educação Física está relacionada a processos históricos de marginalização cultural e epistemológica. A Educação Física escolar e universitária foi estruturada a partir de matrizes militarizadas, higienistas e esportivizadas, privilegiando práticas vinculadas ao rendimento e ao controle dos corpos, invisibilizando práticas corporais indígenas, quilombolas, ribeirinhas e amazônicas.

Ao tomar a Luta Marajoara como objeto de conhecimento, este estudo evidencia a necessidade de repensar os processos formativos a partir de currículos mais sensíveis aos territórios e às diferenças culturais. Ensinar Educação Física implica reconhecer o corpo como território epistemológico e político, compreendendo que os sujeitos produzem conhecimento por meio de suas experiências corporais e comunitárias.

As contribuições de Freire (2015) também atravessam esta reflexão, especialmente no que se refere à educação como prática de liberdade e ao diálogo como fundamento da ação pedagógica. Em interlocução com Neira (2011) e Sousa (2021), o estudo reforça a importância de práticas pedagógicas interculturais e dialógicas capazes de romper com modelos autoritários e monoculturais de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a Luta Marajoara constitui importante saber ancestral e pedagógico para a formação em Educação Física, contribuindo para práticas formativas comprometidas com a diversidade cultural, a justiça epistêmica e a valorização dos territórios amazônicos.

O estudo reafirma a necessidade de currículos interculturais capazes de reconhecer os saberes tradicionais como conhecimentos legítimos e potentes para os processos educativos contemporâneos.

Nota dos autores: O presente texto configura-se como pré-print acadêmico derivado de capítulo de livro submetido à avaliação e publicação no ebook vinculado ao presente evento.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. **História Geral da África, metodologia e pré-história**. UNESCO: Brasília, 2010.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das letras, 2022.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. *In*:

Currículo: debates contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 13-54.

MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. *In*: MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003. p. 401-407.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física**. São Paulo: Blucher, 2011.

SOARES, Marta Genú. A abordagem da ação crítica e a epistemologia da práxis pedagógica. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 3, n. 9, p. 55–70, set./dez. 2018. DOI: 10.25053/redufor.v3i9.856. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/856>. Acesso em: 3 jan. 2025.

SOUSA, Cláudio Aparecido. Círculo de cultura e Educação Física escolar: inspirações decoloniais em Paulo Freire. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, p. 277– 293, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/62510>. Acesso em: 01 dez. 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**. v. 5, n. 1, p. 6-39, jan./jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 01 dez. 2025.

JOGOS E BRINCADEIRAS DE MATRIZ INDÍGENA E AFRICANA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Francilene dos Santos Caldas

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: santoslelene208@gmail.com

Liliane Doarte da Silva

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: lilianedoarte12@gmail.com

Maria Goretti Sousa Lameira

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: mariagoretti.lameira@uepa.br

INTRODUÇÃO

No Brasil, existem leis e dispositivos normativos que, como a Lei nº 11.645/2008, além de estimular, embasam o trabalho voltado às culturas africanas e indígenas no contexto escolar. No âmbito da Educação Física (EF), isso possibilita aos educadores o desenvolvimento de práticas culturais relacionadas à temática de jogos e brincadeiras. Entretanto, ainda persistem desafios para que tais propostas sejam efetivamente implementadas nas práticas pedagógicas (Moreira; Peres, 2019).

Na prática, observa-se que os currículos de EF ainda evidenciam o esquecimento das práticas culturais africanas, afro-indígenas e indígenas, enquanto conteúdos eurocêntricos seguem sendo priorizados, o que contribui para a manutenção de diferenças negativas e estigmatizações culturais no ambiente escolar (Macamo; Pinto, 2016). Diante da necessidade de ressignificar esse contexto para a valorização do patrimônio histórico e cultural brasileiro, este trabalho tem como objetivo discutir a importância dos jogos e brincadeiras de matrizes africanas e indígenas na promoção de aulas voltadas à valorização da diversidade étnica e ao combate a estigmas culturais.

CULTURA, CORPO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A educação física escolar (EFE) tem um papel essencial na valorização das diversidades culturais, pois atua diretamente com a cultura corporal do movimento. Assim, as práticas corporais não devem ser vistas apenas como questões biológicas ou técnicas, pois carregam significados culturais que foram produzidos ao longo da história por vários grupos sociais (Daolio, 2004).

Assim, jogos e brincadeiras de matrizes africanas e indígenas devem ser reconhecidos como manifestações culturais legítimas, essenciais à consolidação de um currículo cultural que valorize identidades marginalizadas (Neira, 2018).

Nesse contexto, jogos e brincadeiras vão além do simples entretenimento, sendo considerados patrimônio cultural e transmissores de códigos sociais. Segundo Ferreira e Pimentel (2013), o conhecimento e a valorização dessas práticas corporais são essenciais para fortalecer a identidade étnica dos povos originários e afrodescendentes. Portanto, a inclusão dessas atividades na escola funciona como uma ferramenta para transmitir conhecimentos acumulados ao longo da história, permitindo que a EF fomente uma conexão cultural autêntica e emancipadora com as raízes do Brasil.

METODOLOGIA E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este estudo é uma revisão narrativa de abordagem qualitativa descritiva. Foram analisados 11 trabalhos publicados entre 2013 e 2024, incluindo artigos científicos, livros, manuais e trabalhos de conclusão de curso que discutem a inserção de jogos e brincadeiras de matrizes africanas e indígenas.

Os estudos analisados evidenciam que a inserção de jogos e brincadeiras de matrizes africanas e indígenas na EF escolar ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente. Ferreira e Pimentel (2013) apontam que professores demonstram insegurança ao abordar essas práticas por não possuírem aprofundamento teórico e vivências culturais suficientes, o que pode resultar em interpretações equivocadas e na ocidentalização das manifestações corporais indígenas e africanas. Nesse sentido, torna-se necessário que os educadores superem práticas eurocêntricas e desenvolvam abordagens pedagógicas comprometidas com o respeito às origens históricas e culturais dessas manifestações.

Para ajudar a superar a insegurança dos professores, parte da literatura examinada oferece recursos práticos diretos. Destacam-se trabalhos como o de Cunha (2016), que organiza brincadeiras africanas adaptadas ao ambiente escolar, e o manual de Reis (2020), que propõe jogos indígenas baseados na interculturalidade. Esses materiais fornecem aos educadores ferramentas concretas para planejar e implementar um currículo cultural.

Por sua vez, os estudos analisados mostram impactos positivos das práticas pedagógicas voltadas às culturas afro-brasileiras e indígenas. Lourenço

(2019) verificou que atividades com jogos e brincadeiras africanas promoveram mudanças importantes na percepção de identidade dos estudantes, especialmente de crianças negras, que passaram a reconhecer e valorizar seus traços afrodescendentes após as intervenções pedagógicas.

De modo semelhante, Macamo e Pinto (2016) destacam que a utilização integrada de jogos, músicas e brinquedos de matriz africana favorece processos de valorização cultural e desconstrução de preconceitos no ambiente escolar, fortalecendo práticas educativas mais inclusivas, plurais e antirracistas nas aulas de EF, com enfoque nas contribuições pedagógicas, culturais e formativas dessas práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos analisados mostram que a EFE precisa superar práticas baseadas em concepções eurocêntricas e tradicionais, valorizando jogos e brincadeiras ligados às matrizes africanas e indígenas como manifestações importantes da cultura corporal. Assim, é possível promover práticas pedagógicas mais plurais, inclusivas e comprometidas com o reconhecimento das identidades historicamente marginalizadas na escola. Observou-se que o uso dessas práticas ajuda a combater preconceitos e a fortalecer a autoimagem dos estudantes. Contudo, trabalhar com essas matrizes requer estudo e planejamento. É essencial que os professores ampliem suas abordagens, criando experiências educativas que reconheçam a diversidade cultural e promovam uma EF mais crítica, democrática e antirracista.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso em: 30 out. 2023

CUNHA, Débora Alfaia da. **Brincadeiras africanas para a educação cultural**. Castanhal, PA: Edição do autor, 2016.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, Gislane; PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis. Educação física intercultural: diálogos com os jogos e brincadeiras guarani. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, MS, v. 1, n. 2, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/3166/1716>. Acesso em: 30 out. 2023.

LOURENÇO, Evelin Francisco. **Cultura africana e afro-brasileira nas aulas de educação física**. 2019. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/202374/Cultura%20Afriacana%20e%20Afro-brasileira%20nas%20aulas%20de%20EF.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 5 nov. 2023.

MACAMO, Arestides Joaquim; PINTO, Fábio Machado. Jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras na educação física escolar: um relato de experiência. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v. 2, n. 1, p. 360-370, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/cadernoscap/article/download/14988/17823/37314>. Acesso em: 19 out. 2023.

MOREIRA, Luiza; PERES, Juliana. Atividades culturais indígenas na educação física escolar. **Cadernos de Formação RBCE**, [S. l.], p. 83-93, mar. 2019. Disponível em: <http://www.oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/cadernos/article/download/2345/1310>. Acesso em: 29 out. 2023.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da educação física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 4-28, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/27374/25065>. Acesso em: 30 out. 2023.

REIS, Patricia Rossi dos. **Manual Bilíngue de Jogos e Brincadeiras Indígenas: Interculturalidade, Modos de Vida e Sustentabilidade**. Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais da Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2020. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/8116/6/ProdutoEducatonal_Patr%C3%ADciaReis_PROFCIAMB.pdf Acesso em: 04 nov. de 2023.

MEMÓRIA HISTÓRICA DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO PARÁ (1969-1970)

Carmen Lilia da Cunha Faro

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: carmen.faro@uepa.br

Bruna Cristine Borcem Gomes

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: brunaborcem2007@gmail.com

Julia Corrêa Bruno

Universidade do Estado do Pará (UEPA), E-mail: julia.bruno@aluno.uepa.br

INTRODUÇÃO

A Escola Superior de Educação Física do Pará (ESEFPA) foi a primeira instituição de ensino a abrigar curso superior na área da Educação Física no Estado do Pará. A ESEFPA é um marco histórico do ensino superior no Pará e, buscar entender suas raízes, de certa forma, pode nos levar a uma maior compreensão tanto da história formação de professores de Educação Física no estado quanto da própria instituição. Diante disso, o objetivo deste trabalho é trazer à tona aspectos históricos acerca do processo de criação desta instituição no período de 1969 a 1970.

Metodologicamente, efetuou-se um levantamento de fontes históricas no acervo da Biblioteca “Prof. Jonathas Pontes Athias” do Curso de Educação Física (CEDF/UEPA), nas quais foram encontrados decretos, portarias, fontes iconográficas e o livro intitulado Histórico da Escola Superior de Educação Física do Pará (1970-1985).

RAÍZES HISTÓRICAS DA ESEFPA

As primeiras sementes daquilo que, décadas depois, resultaria na gênese desta instituição precursora na oferta de curso superior em Educação Física no estado do Pará, a Escola Superior de Educação Física do Pará (ESEFPA), atual Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará (CEDF/UEPA), foram lançadas ainda na década de 1940, quando o professor Nagib Coelho Matni, decidiu se formar na Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), no Rio de Janeiro. Isso porque, Nagib retornou a Belém trazendo consigo o desejo de construir uma escola capaz de formar profes-

sores de Educação Física em nível superior. Sonho esse que o acompanhou por pelo menos dois decênios e que logo seria realizado, se não fosse alguns percalços pelo caminho.

Em 1963, constituiu obstáculo significativo o não retorno de dois acadêmicos e bolsistas da ENEFD, que iriam se formar e compor o quadro docente da escola, a ser criada por um grupo de trabalho formado pelo professor Nagib e pela professora Sônia Guimarães da Costa, que já haviam estudado e tomado todas as providências necessárias para a criação dessa escola. Mas, por motivos diversos, contrariando o contrato de concessão de bolsas, que orientava o bolsista a responsabilizar-se com o comprometimento de, ao final do curso, retornar ao seu estado de origem, os dois não retornaram. Por consequência, o Pará continuou sem curso superior de Educação Física, ficando para trás em relação a vários estados brasileiros.

Com muito esforço do professor Nagib, mais bolsas para cursar a ENEFD foram concedidas a quatro jovens paraenses que se formaram pela instituição nos anos seguintes. Entre eles estavam Armando Alcântara Von-Grap, Eni do Perpétuo Socorro Corrêa, Alberto Duarte de Oliveira e Vera Nazaré Cardoso de Souza.

Outra dificuldade foi a localização de uma área para construção da escola. Inicialmente, Nagib solicitou terreno ao Colégio Estadual Magalhães Barata, mas seu pedido foi negado. Em seguida, requereu um terreno na Avenida Tito Franco (atual Avenida Almirante Barroso), mas o terreno já tinha sido cedido à Escola Técnica Federal do Pará. Diante disso, resolveu procurar o professor Antônio Gomes Moreira Junior.

O professor Moreira Junior representou uma ponte para a criação da ESEFPA, pois, como presidente da Sociedade Civil de Agronomia e Veterinária do Estado do Pará, que era a instituição mantenedora do Colégio Visconde de Souza Franco, foi o responsável pela cedência do terreno onde a escola iria ser construída, o qual, anteriormente, fazia parte da área do Colégio Visconde de Souza Franco.

O prédio administrativo da futura Escola Superior de Educação Física foi inaugurado no dia 1 de fevereiro de 1969, contendo salas de aula, auditório, biblioteca, secretaria, diretoria, protocolo, sala de professores, almoxarifado, gabinete médico, vestiários, depósito de material etc.

Em 11 de maio de 1970, a ESEFPA foi oficialmente criada, tornando-se a primeira instituição de ensino do Pará a ofertar um curso superior de Educação Física em território paraense. Sua finalidade, nos termos do seu primeiro regimento, era formar e aperfeiçoar profissionais e fortalecer o ensino da Educação Física, dos esportes e da recreação em todo o estado.

Em termo legais, a ESEFPA foi criada pela Resolução nº 010, de 12 de fevereiro de 1970, do Conselho Diretor da FEP, homologada pelo Decreto Estadual nº 6.953, de 25 de fevereiro de 1970, assinado pelo Governador Alacid da Silva Nunes. Seu funcionamento foi autorizado por meio do Parecer nº 41, de 9 de abril de 1970, e Resolução nº 22, de 10 de abril de 1970, do Conselho Estadual de Educação do Pará. O Decreto nº 66.548, de 11 de maio de 1970, assinado pelo Presidente Emílio Garrastazu Médici e pelo Ministro da Educação e Cultura, Coronel Jarbas Gonçalves Passarinho, autorizou o funcionamento da Escola em âmbito federal, sob a direção da professora Sônia Guimarães da Costa.

Mesmo diante de limitações estruturais, que comprometeram a realização de aulas práticas, a escola consolidou-se rapidamente como referência na formação superior em Educação Física na região.

Com grandes demandas de candidatos, não apenas do Pará, mas também de outros estados e territórios amazônicos, o primeiro vestibular da ESEFPA foi realizado em maio de 1970. O interesse demonstrava a carência histórica de formação superior em Educação Física na região.

O primeiro corpo docente da ESEFPA foi constituído por professores licenciados em Educação Física, médicos e profissionais de outras áreas. Esses docentes pioneiros desempenharam papel essencial tanto na criação da instituição como na organização curricular e na formação das primeiras turmas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de cinco décadas, a ESEFPA, hoje CEDF/UEPA, consolidou-se como espaço de referência em pesquisa, ensino e extensão no campo acadêmico da Educação Física, formando gerações de professores e professoras que atuaram e atuam em escolas, universidades, projetos sociais, clubes, academias de ginástica e outros espaços.

Pesquisar esse passado é uma forma de homenagear aqueles e aquelas que acreditaram no potencial transformador da Educação e da Educação Física. É reconhecer a coragem dos personagens pioneiros que enfrentaram dificuldades estruturais, ausência de recursos e limitações institucionais para construí-la, erguê-la, mas também de todos os profissionais que por ela passaram e dedicaram suas vidas, se comprometendo com uma educação pública e de qualidade para todos e todas.

REFERÊNCIAS

FARO, Carmen Lília da Cunha. **Caminhos formativos do primeiro corpo docente da Escola Superior de Educação Física do Pará (1950-1970)**. 2021. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Bahia, 2021

SANTOS, Carlos Ubiratan. **Histórico da Escola Superior de Educação Física do Pará 1970 – 1985**. Belém - PA: ESEFPA, 1985.

PARÁ. Decreto nº 66.548, de 11 de maio de 1970. Autoriza o funcionamento da Escola Superior de Educação Física do Pará. **Diário Oficial do Estado do Pará**, 1970f. Belém - PA: Documento da Biblioteca Pública Arthur Vianna da Fundação Cultural do Estado do Pará.

PARÁ. Resolução nº 22, de 10 de abril de 1970. Aprova o pedido da Fundação Educacional do Estado do Pará, para funcionamento da Escola Superior de Educação Física de Belém. **Diário Oficial do Estado do Pará**, 1970d. Belém - PA: Documento da Biblioteca Pública Arthur Vianna da Fundação Cultural do Estado do Pará.

HISTÓRIA, DOCUMENTAÇÃO E CATALOGAÇÃO: A TRAJETÓRIA DE JOANA D'ARC GUIMARÃES

Julia Corrêa Bruno

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: julia.bruno@aluno.uepa.br

Raul da Silva Brazão

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: raul.brazao@aluno.uepa.br

Patrick Maués de Sarges

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: patrick.sarges@aluno.uepa.br

Carmen Lilia da Cunha Faro

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: carmen.faro@uepa.br

INTRODUÇÃO

A pesquisa é resultado de desdobramento do projeto intitulado “Sobre alguns caminhos trilhados ou mares navegados: a trajetória profissional da professora Joana D’Arc Guimarães”, vinculado Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e de Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBIC), Edital n.º 44/2025, da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

No campo da Educação Física paraense, destaca-se a trajetória da professora Joana D’Arc Guimarães, personagem relevante para a história da área, especialmente no trabalho com recreação, jogos, brincadeiras e danças populares. Graduada pela turma pioneira da Escola Superior de Educação Física do Pará (ESEFPA), Joana D’Arc atuou em instituições públicas e privadas de ensino, além de participar da formação de professores na ESEFPA e, posteriormente, no Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará (CEDF/UEPA).

Diante disso, a presente pesquisa objetiva, em um balanço inicial, catalogar documentos históricos relacionados a trajetória profissional da professora Joana D’Arc Guimarães.

Para Samara e Tupy (2007), os documentos históricos apresentam diferentes formas e conteúdos, exigindo organização e sistematização para que possam contribuir efetivamente para a compreensão do passado. Nessa perspectiva, a catalogação de documentos torna-se importante instrumen-

to para a preservação da memória e para a reconstrução do conhecimento histórico.

Assim, esta pesquisa, metodologicamente, tem realizado levantamento de documentos no acervo da Brinquedoteca Joana D'Arc, vinculada ao Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará (CEDF/UEPA), espaço que reúne significativa quantidade de fontes históricas relacionadas à trajetória profissional da docente.

A partir desse acervo, realizou-se a seleção das fontes que continham menções diretas à professora, iniciando, posteriormente, o processo de organização e catalogação dos materiais.

Os documentos encontrados foram organizados em pastas físicas intituladas: certificados, declarações, decretos, memorandos, documentos estudantis e documentos pessoais. Em seguida, iniciou-se o processo de digitalização dos arquivos, visando preservar os documentos físicos e ampliar o acesso às informações presentes no acervo. O material encontra-se em processo de organização em ambiente digital.

Além das fontes documentais, a pesquisa também considera entrevista realizada com a professora Joana presente no acervo pessoal da coordenadora do projeto. Tal procedimento metodológico busca ampliar as possibilidades de compreensão acerca de sua atuação profissional e de suas contribuições para a Educação Física no Pará.

Os resultados parciais evidenciam a identificação de um conjunto significativo de documentos relacionados à trajetória pessoal e profissional da docente. Os materiais mapeados permitiram identificar aspectos de sua formação acadêmica, de sua atuação em instituições escolares e de sua participação em cursos de aperfeiçoamento profissional realizados dentro e fora do estado do Pará.

Um curso que a professora Joana participou foi o denominado Curso Intensivo de Educação Física, promovido pela Campanha de Difusão e Aperfeiçoamento do Ensino Secundário (CADES), em Belém, no ano de 1958, o que possibilitou sua atuação no ensino secundário.

Em relação a sua formação inicial, concluiu a Licenciatura Plena na ESE-FPA, fazendo parte da primeira turma da instituição no ano de 1972.

Entre os materiais catalogados, destacam-se ainda certificados de cursos relacionados à Educação Física, recreação, folclore, dança e práticas pedagógicas. Também foram identificados registros referentes à sua atuação em instituições como o Colégio Paes de Carvalho, Instituto Paraense de Educação (IEP), ESEFPA e UEPA, entre outros documentos.

Outro aspecto relevante evidenciado pela documentação refere-se à participação da professora em cursos nacionais e internacionais relacionados ao folclore e às danças populares. A partir da participação no IV Estágio Internacional de Educação Física, realizado no Rio de Janeiro, em 1960, Joana D'Arc aprofundou seus estudos acerca das danças folclóricas, desenvolvendo posteriormente atividades pedagógicas voltadas para essa temática.

Os documentos encontrados também revelam sua atuação em funções administrativas e de gestão institucional, além do reconhecimento profissional obtido ao longo de sua trajetória.

No contexto desta pesquisa, conclui-se que a catalogação documental, em um primeiro momento, não se reduz a uma dimensão técnica de mapeamento e organização de fontes históricas, posto que se configura também como prática para a preservação de documentos que contam, entre outros aspectos, a trajetória histórica de personagens importantes para uma determinada área de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

As atividades realizadas na pesquisa, até o presente momento, contribuíram para a sistematização das fontes relacionadas à trajetória profissional da professora Joana D'Arc Guimarães, uma vez que possibilitaram identificar aspectos relevantes de sua formação, atuação docente e contribuição para o desenvolvimento da Educação Física paraense.

Os documentos catalogados evidenciam sua participação em processos formativos, instituições educacionais e atividades pedagógicas relacionadas à recreação,

aos jogos, às brincadeiras e às danças populares, elementos que marcaram sua atuação profissional ao longo de várias décadas.

Além de contribuir para a preservação do acervo documental vinculado à professora, a pesquisa amplia as possibilidades de investigação acerca da história da Educação Física no Pará, valorizando personagens e experiências que participaram da constituição desse campo no contexto amazônico.

REFERÊNCIAS

FARO, Carmen Lília da Cunha. **As várias faces da memória da ginástica moderna e rítmica desportiva: narrativa dos corpos em sua motricidade.**

2004. 165 f. Dissertação (Mestrado em Motricidade Humana) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2004.

FARO, Carmen Lília da Cunha. **Caminhos formativos do primeiro corpo docente da Escola Superior de Educação Física do Pará (1950-1970).**

2021. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

MACHADO, R. de S.; ZAFALON, Z. R. **Catálogo:** dos princípios e teorias ao RDA e IFLA LRM. João Pessoa: Editora UFPB, 2020.

MELO, Victor Andrade de *et al.* **Pesquisa histórica e história do esporte.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.

REIS, F.; ORTEGA, C. D. O que é catalogação? **Ciência da Informação em Revista**, Maceió, v. 11, p. e16293, 2024.

SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia Spínola Silveira Truzzi. **História & documento e metodologia de pesquisa.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi desenvolvido com apoio financeiro da Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Pará (FAPESPA), na modalidade Bolsa de Iniciação Científica, por meio do Edital n.º 44/2025 da UEPA.

DECLARAÇÃO

Durante a preparação deste trabalho, os/as autores/as utilizaram o ChatGPT Business, da OpenAI, em maio de 2026, para *brainstorming*, avaliação do texto e aprimoramentos gramaticais e semânticos. Após o uso, os/as autores/as revisaram e editaram o conteúdo, assumindo total responsabilidade pelo mesmo.

A TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL DE JOANA D'ARC GUIMARÃES DE OLIVEIRA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA PARAENSE

Raul da Silva Brazão

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: raul.brazao@aluno.uepa.br

Patrick Maués de Sarges

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: patrick.sarges@aluno.uepa.br

Julia Corrêa Bruno

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: julia.bruno@aluno.uepa.br

Carmen Lilia da Cunha Faro

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: carmen.faro@uepa.br

INTRODUÇÃO

A história da Educação Física no estado do Pará foi construída por diversos profissionais que contribuíram para o fortalecimento da área no contexto escolar, esportivo e acadêmico. Entre esses personagens destaca-se Joana D'arc Guimarães de Oliveira, a educadora que desempenhou papel significativo na formação de professores, na gestão educacional e na valorização da cultura popular como ferramenta pedagógica.

Ao longo do século XX, a Educação Física brasileira passou por transformações importantes, ampliando sua atuação para além das práticas esportivas e incorporando aspectos culturais, sociais e educativos. Nesse contexto, a trajetória de Joana D'arc representa um exemplo de profissional comprometida com a formação integral dos estudantes e com a valorização das manifestações culturais amazônicas.

O objetivo deste trabalho é apresentar a trajetória acadêmica e profissional de Joana D'arc Guimarães de Oliveira, destacando suas contribuições para a Educação Física paraense, especialmente no que se refere à inserção do folclore e das danças populares no ambiente escolar. A pesquisa busca ainda evidenciar a relevância de sua atuação na formação docente e na consolidação de práticas pedagógicas voltadas para a valorização da cultura regional.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e documental, realizada por meio da análise de registros históricos, documentos institucionais, currículos profissionais e produções relacionadas à trajetória de Joana D'arc Guimarães de Oliveira. A investigação adotou uma abordagem qualitativa, permitindo compreender a relevância de suas contribuições para a Educação Física e para a valorização da cultura amazônica no contexto educacional.

A pesquisa concentrou-se na identificação de informações referentes à formação acadêmica, atuação profissional, participação em cursos de aperfeiçoamento, experiências em gestão educacional e atividades relacionadas ao ensino do folclore e da recreação. Os dados coletados foram organizados e analisados de forma descritiva, buscando evidenciar os principais aspectos de sua trajetória.

TRAJETÓRIA ACADÊMICA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Joana D'arc Guimarães de Oliveira nasceu em Belém do Pará, em 09 de julho de 1934. Sua formação educacional iniciou-se no Grupo Escolar Desembargador Augusto Olímpio, onde realizou seus estudos primários. Posteriormente, ingressou no Instituto Paraense de Educação, instituição em que concluiu o ensino colegial e o curso de magistério.

Em 1956, obteve registro para atuar como professora de Educação Física no ensino secundário. Demonstrando compromisso com sua qualificação profissional, participou de diversos cursos de aperfeiçoamento promovidos por instituições nacionais e internacionais. Entre esses cursos destacam-se formações voltadas para recreação, pedagogia, danças folclóricas, ginástica, dinâmica de grupo e recursos audiovisuais.

A busca permanente por atualização culminou na conclusão da Licenciatura Plena em Educação Física, em 1972, consolidando sua formação acadêmica e ampliando suas possibilidades de atuação profissional.

ATUAÇÃO PROFISSIONAL E GESTÃO EDUCACIONAL

Ao longo de sua carreira, Joana D'arc atuou em importantes instituições de ensino do estado do Pará. Exerceu a função de professora de

Educação Física em escolas tradicionais da capital paraense, desenvolvendo atividades voltadas para a formação corporal, recreativa e social dos estudantes.

Sua experiência profissional também se destacou na área da gestão educacional. Durante vários anos, participou da administração do Centro de Educação Física, Recreação e Esportes da Fundação Educacional do Estado do Pará. Inicialmente como vice-diretora e posteriormente como diretora, contribuiu para a organização e expansão de programas relacionados às práticas corporais e esportivas nas escolas públicas.

Sua atuação administrativa possibilitou a implementação de projetos voltados para a formação de professores e para o fortalecimento da Educação Física enquanto componente curricular fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes.

FOLCLORE E EDUCAÇÃO FÍSICA COMO INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS

Um dos aspectos mais relevantes da trajetória de Joana D'arc foi sua dedicação aos estudos do folclore e sua aplicação no contexto educacional. A partir de experiências adquiridas em cursos e estágios especializados, passou a defender a utilização das manifestações culturais populares como recurso pedagógico no ensino da Educação Física.

As danças folclóricas, os jogos tradicionais e outras expressões culturais amazônicas passaram a integrar suas propostas pedagógicas, permitindo que os estudantes desenvolvessem habilidades corporais ao mesmo tempo em que ampliavam seus conhecimentos sobre a cultura regional.

Essa perspectiva contribuiu para fortalecer a identidade cultural dos alunos, promovendo o reconhecimento e a valorização das tradições locais. Além disso, favoreceu uma concepção mais ampla da Educação Física, compreendida não apenas como prática esportiva, mas também como espaço de construção cultural, social e educativa.

CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E PARA A EDUCAÇÃO PARAENSE

Além de sua atuação na educação básica, Joana D'arc também contribuiu para a formação de novos profissionais da área. Sua experiência como

docente no ensino superior possibilitou a disseminação de conhecimentos relacionados à recreação, ao folclore e às práticas corporais.

Sua atuação influenciou gerações de professores, que passaram a incorporar elementos culturais em suas práticas pedagógicas. Dessa forma, colaborou para o fortalecimento da Educação Física no estado e para a construção de metodologias mais próximas da realidade sociocultural amazônica.

O legado deixado por Joana D'arc evidencia a importância da formação continuada e da valorização dos saberes regionais no processo educativo. Sua trajetória demonstra que a Educação Física pode contribuir significativamente para a formação humana quando articulada à cultura e às experiências sociais dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória de Joana D'arc Guimarães de Oliveira revela a importância de profissionais comprometidos com o desenvolvimento da Educação Física e com a valorização da cultura regional. Sua atuação como professora, gestora e formadora de docentes contribuiu para o fortalecimento da área no estado do Pará, especialmente por meio da integração entre práticas corporais, recreação e manifestações folclóricas.

As ações desenvolvidas ao longo de sua carreira demonstram que a Educação Física pode desempenhar papel fundamental na construção da identidade cultural dos estudantes, promovendo experiências educativas que ultrapassam os limites do ensino tradicional. Sua dedicação à formação continuada e ao aprimoramento profissional também constitui exemplo para educadores contemporâneos.

Dessa forma, conclui-se que Joana D'arc Guimarães de Oliveira deixou contribuições significativas para a história da Educação Física paraense, consolidando-se como referência na promoção da cultura amazônica e na construção de práticas pedagógicas voltadas para uma educação mais inclusiva, humanizada e culturalmente contextualizada regional e da atuação pedagógica comprometida com a construção de uma educação mais humanizada e culturalmente significativa. Assim, sua contribuição permanece relevante para a história da Educação Física no Pará e para os estudos relacionados à cultura popular e à formação docente.

REFERÊNCIAS

FARO, Carmen Lilia da Cunha. **As várias faces da memória da ginástica moderna e rítmica desportiva: narrativa dos corpos em sua motricidade.** 2004. 165 f. Dissertação (Mestrado em Motricidade Humana) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2004.

FARO, Carmen Lilia da Cunha. **Caminhos formativos do primeiro corpo docente da Escola Superior de Educação Física do Pará (1950-1970).** 2021. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

MACHADO, R. de S.; ZAFALON, Z. R. **Catálogo: dos princípios e teorias ao RDA e IFLA LRM.** João Pessoa: Editora UFPB, 2020.

MELO, Victor Andrade de et al. **Pesquisa histórica e história do esporte.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.

REIS, F.; ORTEGA, C. D. O que é catalogação? **Ciência da Informação em Revista**, Maceió, v. 11, p. e16293, 2024.

SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia Spínola Silveira Truzzi. **História & documento e metodologia de pesquisa.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi desenvolvido com apoio financeiro da Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Pará (FAPESPA), na modalidade Bolsa de Iniciação Científica, por meio do Edital n.º 44/2025 da UEPA.

DECLARAÇÃO

Durante a preparação deste trabalho, os/as autores/as utilizaram o ChatGPT Business, da OpenAI, em maio de 2026, para *brainstorming*, avaliação do texto e aprimoramentos gramaticais e semânticos. Após o uso, os/as autores/as revisaram e editaram o conteúdo, assumindo total responsabilidade pelo mesmo.

HISTÓRIA DOS JOGOS PARAENSES GINÁSIO-COLEGIAIS NAS PÁGINAS DE JORNAIS (1955-1970)

Welison Alan Gonçalves Andrade

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: andradewalan@gmail.com

Jesyan Wilysses Oliveira Guimarães

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: jesywil02@gmail.com

Carmen Lilia da Cunha Faro

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: carmen.faro@uepa.br

INTRODUÇÃO

Os jornais se constituem valiosas fontes históricas porque a história, a partir de seus acontecimentos e das representações dos acontecimentos, atravessa as suas páginas de muitas formas (Barros, 2023). Tendo em vista a diversidade de conteúdos escritos nestas, historiadores e pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento podem utilizá-las para contar sobre experiências do passado, inclusive os da Educação Física, a qual apresenta, na condição de disciplina, uma história de mais de 200 anos no âmbito escolar.

No contexto do estado do Pará, o quantitativo de estudos publicados sobre a história da Educação Física sugere a necessidade e possibilidade de desenvolvimento de novas investigações para abordar temáticas ainda pouco exploradas, como a trajetória de professores, a história das instituições em que estes atuaram, os espaços de formação docente e os eventos esportivos que constituíram esse passado, a exemplo dos Jogos Paraenses Ginásio-Colegiais, os Jopagicos (Andrade; Guimarães, 2024), evento estudantil que envolvia diferentes grupos escolares, estudantes, esportistas e professores de Educação Física (Faro, 2021).

Na consideração desse cenário, o objetivo deste trabalho é trazer à tona fragmentos históricos acerca dos Jopagicos presentes em jornais de circulação na cidade de Belém no período de 1955 a 1970.

Em termos metodológicos, realizou-se levantamento de fontes históricas no acervo da Biblioteca Pública Arthur Vianna, da Fundação Cultural do Estado do Pará. Os achados permitiram desvelar 16 publicações de dois jornais: O Liberal e Folha do Norte.

“SHOW DE MUITA GRAÇA E ESPLENDOR”: REGISTROS HISTÓRICOS DOS JOPAGICOS EM JORNAIS DA CIDADE DE BELÉM

Com a primeira edição organizada pelo Centro Propagador das Ciências do Grupo Escolar Visconde de Souza Franco, em setembro de 1955 (Santos, 1985), os Jogos Paraenses Ginásios-Colegiais (Jopagicos), atual Jogos Estudantis Paraenses (JEP's), foram idealizados e desenvolvidos pelos professores Antonio Gomes Moreira Junior e Nagib Coelho Matni, que tinham, inicialmente, o intuito de integrar diferentes instituições de ensino.

A denominação “Ginásio-Colegiais” era proveniente da participação de estudantes dos cursos ginásial e colegial, ainda que alunos e alunas do ensino primário também estivessem envolvidos no evento por meio do ato de abertura, nas chamadas demonstrações públicas de ginástica.

Oficializados somente no ano de 1964, por meio do Decreto nº 4.444, de 24 de agosto do mesmo ano (Santos, 1985), os Jopagicos marcaram a vida de milhares de estudantes que participaram de suas várias edições (Faro, 2021).

Descritos por jornalistas como um “show de muita graça e esplendor” (O Liberal, 1961), “espetáculo de grande beleza” (O Liberal, 1970) ou ainda “uma das mais belas manifestações cívico-desportivas da juventude de nosso estado” (O Liberal, 1969b), os Jopagicos eram prestigiados quase sempre por um grande público, que lotava as chamadas “praças de esportes”, geralmente campos de futebol, como o estádio “Evandro Almeida” do Clube do Remo (O Liberal, 1969b; 1970).

Nas aberturas dos jogos, havia programação que incluía hasteamento de bandeiras (nacional, paraense e dos jogos) e as chamadas demonstrações de ginástica, que ocorriam ao som de marchas infantis e/ou brinquedos cantados, sendo realizadas por estudantes das escolas primárias da capital (O Liberal, 1970). Na agenda de abertura, incluía-se ainda rituais em torno de um fogo simbólico.

Em uma única edição, os Jopagicos chegou a reunir 35 colégios públicos e particulares, não somente da capital como também do interior do estado, entre os quais é possível destacar: Alfredo Chaves, Paes de Carvalho, Gentil Bittencourt, Alcindo Cacela, Avertano Rocha, Augusto Meira, Americano do Sul, Manuel Barata, Bertoldo Nunes, Elias Viana, Getúlio Vargas, Lauro Sodré, Modelo,

Magalhães Barata, Obra da Providência, Pedro Amazonas Pedroso, Pinheiro Porto, Santa Catarina e a Escola Técnica Federal do Pará (O Liberal, 1969b).

Entres as modalidades esportivas praticadas por centenas de estudantes do ensino médio estavam atletismo, basquetebol, futsal, ginástica de solo, ginástica feminina moderna, handebol, natação, tênis de mesa e voleibol (O Liberal, 1969b).

Destaca-se que as primeiras edições dos Jopagicos foram promovidas pelo Departamento de Educação Física, Recreação e Esportes (DEFRE), da Secretaria de Estado de Educação e Cultura (O Liberal, 1969b; 1970), que chegou a realizar cursos formativos para os profissionais envolvidos no evento.

Interessa ainda ressaltar a descrição que alguns jornalistas faziam sobre os Jopagicos, principalmente sobre o ato de abertura: “A mocidade paraense transbordou suas energias e coloriu maravilhosamente o Estádio ‘Evandro Almeida’, numa exuberante demonstração de alegria e disciplina, basicamente necessárias à vida desportiva” (O Liberal, 1969a). Tais descrições em sua maioria destacavam a estética e a importância dos jogos para a sociedade paraense, para a instituição esportiva e para a Educação Física.

Os Jopagicos tiveram grande repercussão na sociedade paraense e diversas constatações sobre o contexto esportivo da época surgiram da organização de suas várias edições, como a ausência de instalações desportivas (Santos, 1985). Além disso, estudantes que participaram dessa experiência competitiva vieram a se tornar atletas, dirigentes, técnicos e professores nas décadas posteriores, conforme evidenciou Faro (2021). Daí a necessidade de efetivação de novas pesquisas a respeito desse evento histórico, ainda pouco abordado no campo acadêmico da Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa foi trazer à tona fragmentos históricos acerca dos Jopagicos presentes em jornais de circulação na cidade de Belém no período de 1955 a 1970. Os resultados permitiram elaborar uma narrativa que possibilitou trazer à tona aspectos históricos sobre esse evento esportivo estudantil, tais como: instituições e personagens envolvidos, modalidades esportivas praticadas, as percepções de jornalistas, os locais e os rituais realizados durante no contexto da competição.

Se são perfeitamente fidedignas ou confiáveis as representações jornalísticas dos acontecimentos em torno dos Jopagicos, ou se são corretas as análises e descrições que os diversos jornalistas estabeleceram sobre as várias edições desse evento esportivo, este é um ponto que não foi possível abordar nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, W. A. G.; GUIMARÃES, J. W. O. História da formação docente em Educação Física no Pará: prospecções de uma tese. **Pensar a Prática**, v. 27, 2024.

FARO, C. L. da C. **Caminhos formativos do primeiro corpo docente da Escola Superior de Educação Física do Pará (1950- 1970)**. 2021. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

BARROS, J. D. **O jornal como fonte histórica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

O LIBERAL. **“Show” de muita graça e esplendor na abertura dos VII Ginásio-Colegiais**. Belém, PA, 1961.

O LIBERAL. **Poesia e beleza na festa da juventude**. Belém, PA, 1969a.

O LIBERAL. **XV Jogos Paraenses Ginásio Colegiais têm abertura solene hoje pela manhã**. Belém, PA, 1969b.

O LIBERAL. **XVI JOPAGICO abriu “Semana da Pátria” com espetáculo de grande beleza**. Belém, PA, 1970.

SANTOS, Carlos Ubiratan. **Histórico da Escola Superior de Educação Física do Pará 1970 – 1985**. Belém - PA: ESEFPA, 1985.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – código de financiamento 001.

A HISTÓRIA A SER CONTADA SOBRE AS OLIMPÍADAS ESCOLARES DE TRACUATEUA-PA

Lidiane Gomes dos Santos

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: lidiane.santos@aluno.uepa.br

Priscila Cristina Felipe dos Santos

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: cristinapriscila150@gmail.com

Carmen Lilia da Cunha Faro

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: carmen.faro@uepa.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho, fruto de Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvido como requisito final do Curso de Educação Física do Programa Forma Pará, realizado no município de Tracuateua, município situado no nordeste do estado do Pará, parte da seguinte pergunta norteadora: quando surgiu e como tem se desenvolvido as Olimpíadas Escolares de Tracuateua?

Para responder a questão acima, definiu-se como objetivo da pesquisa: contar a origem e como se tem desenvolvido as Olimpíadas Escolares de Tracuateua. A pesquisa se mostra relevante para o campo da História da Educação Física por fazer um registro de um evento esportivo-estudantil ainda pouco abordado na literatura acadêmica da área.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que busca compreender uma reconstrução histórica baseada em Arantes, Martins e Sarmiento (2012), com dados reunidos a partir de entrevistas semiestruturadas com dois idealizadores/coordenadores das Olimpíadas Escolares e três professores de Educação Física representantes das regiões sede, colônia e campos do município.

Também foram mapeados documentos que tratam sobre a organização das primeiras três edições do evento, como regulamentos, fichas de inscrição e materiais de divulgação. A pesquisa seguiu os princípios éticos das Ciências Humanas e Sociais, como a utilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

RESULTADOS

Os resultados permitem evidenciar que as Olimpíadas Escolares de Tracuateua é um evento promovido pela rede municipal de ensino desde 2022, sendo criado em um contexto pós-pandêmico marcado pelo enfraquecimento das relações sociais no ambiente escolar e pelo aumento da evasão estudantil.

Sua organização foi inspirada no modelo organizacional dos Jogos Estudantis Paraenses (JEP's), com adaptações que consideraram a realidade local, e prioriza a participação dos estudantes da rede municipal, assim como promove, desde a sua primeira edição, a integração entre diferentes territórios do município.

O evento envolve onze escolas polo e aproximadamente setecentos estudantes provenientes das zonas urbana, rural e campos, incluindo a comunidade insular Quatipuru Mirim, cujo acesso exige deslocamento terrestre e fluvial. Essa participação amplia a dimensão social do evento, fortalece a articulação entre escola e comunidade e evidencia um esforço coletivo de integração territorial.

As narrativas dos professores de Educação Física evidencia que as manifestações culturais locais são exploradas na cerimônia de abertura do evento com apresentações diversas de alunos e convidados, o que contribui para valorizar a cultura amazônica no ambiente escolar. Contam também os professores que a cerimônia de abertura é composta por um concurso de Rei e Rainha.

A partir das falas dos professores, é possível ainda registrar que as Olimpíadas Escolares de Tracuateua contam com rituais de premiações – resritas a troféus, medalhas e reconhecimento simbólico –, os quais reforçam o compromisso do evento com o esporte educacional (Tubino, 1993; 2010).

Os resultados ainda permitem registrar que, desde a primeira edição, o evento envolve modalidades esportivas diversas, como futsal, futebol, voleibol, atletismo, tênis de mesa, queimada e dama. Vale destacar que diante da ausência de estruturas esportivas adequadas, professores e organizadores adequam espaços públicos e comunitários para garantir a realização das atividades esportivas.

Estudos como os de Reverdito et al. (2008), Neuenfeldt e Klein (2020) e Sousa (2018) indicam que competições escolares, quando articuladas ao projeto pedagógico, fortalecem vínculos, ampliam o envolvimento estudantil e assumem potencial formativo. Esses autores defendem que os jogos escolares podem favorecer o desenvolvimento de habilidades sociais, o que dialoga com o relato dos professores que sugerem que Olimpíadas Escolares favorece o desenvolvimento de valores como respeito, cooperação, empatia e trabalho em equipe.

As Olimpíadas Escolares de Tracuateua também contribuem para o fortalecimento de vínculos, posto que já tornou-se tradicional e muito aguardado ao longo do ano letivo pelos estudantes. Suas atividades funcionam como incentivo à participação nas atividades escolares, pois participa somente aqueles que estão devidamente matriculados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que as Olimpíadas Escolares de Tracuateua foram criadas em 2022, em um contexto pós-pandêmico, configurando-se como um evento alinhado aos pressupostos do esporte educacional (Tubino, 1993; 2010). Ao longo de suas edições, o evento tem se constituído como um evento importante no cotidiano escolar da região, uma vez que fortalece valores como cooperação e respeito, bem como contribui para o enfrentamento da evasão escolar e para a aproximação entre diferentes regiões do município.

A partir das falas dos professores percebe-se as dificuldades estruturais na realização das Olimpíadas e a necessidade de políticas educacionais para o seu desenvolvimento e construção anual, especialmente no que se refere aos espaços esportivos e aos recursos destinados ao evento.

REFERÊNCIAS

ARANTES, André; MARTINS, Francisco; SARMENTO, Pedro. Jogos escolares brasileiros: reconstrução histórica. **Motricidade**, v. 8, n. 2, p. 916-924, 2012.

NEUENFELDT, Derli Juliano; KLEIN, Jaqueline Luiza. Jogos escolares e Educação Física Escolar: investigando esta (des)articulação. **Revista Thema**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 151–171, 2020.

REVERDITO, Riller Silva et al. Competições escolares: reflexão e ação em pedagogia do esporte para fazer a diferença na escola. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 37-45, 2008.

SOUSA, Maria Eduarda de. **O sentido dos jogos escolares para estudantes do Ensino Fundamental**. 2018. 65 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Estudos brasileiros sobre o esporte**: ênfase no esporte-educação. Maringá: Eduem, 2010.

TUBINO, Manoel José Gomes. **O que é esporte**. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi desenvolvido sem apoio financeiro.



ENTRE LUDUS E PAIDIA: REFLEXÕES SOBRE ORDEM E CAOS NO BRINCAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Gabriel Ribeiro de Carvalho

Universidade do Estado do Pará – UEPA. E-mail: gabrielribeiroo5@gmail.com

Lana Virgínia Carneiro Peres

Universidade do Estado do Pará – UEPA. E-mail: lana.peres@uepa.br

INTRODUÇÃO

O brincar constitui uma das experiências mais significativas da cultura humana, manifestando-se como prática corporal, simbólica e social presente em diferentes contextos históricos. No âmbito da Educação Física escolar, entretanto, os jogos e brincadeiras frequentemente são limitados a estratégias metodológicas voltadas ao desenvolvimento técnico ou ao controle disciplinar dos corpos, esvaziando sua dimensão criativa e expressiva. Tal perspectiva contribui para uma compreensão limitada do lúdico, negligenciando sua complexidade enquanto experiência atravessada por tensão entre regra, espontaneidade, organização e imprevisibilidade.

Nesse contexto, o presente trabalho propõe reflexões sobre o brincar a partir da relação entre ordem e caos, estabelecendo aproximações entre as contribuições de Roger Caillois e Friedrich Nietzsche. Em Caillois (2017), o jogo oscila entre os pólos da *paidia*, vinculado à improvisação, fantasia e espontaneidade, e do *ludus*, relacionado à organização, disciplina e regras. Já Nietzsche (2007), ao desenvolver as categorias do apolíneo e do dionisíaco, compreende a existência como tensão entre forma e excesso, medida e criação.

A partir desse diálogo teórico, buscar compreender como o brincar pode ser pensado para além de uma perspectiva instrumental, acompanhando-o como experiência estética, cultural e formativa. O estudo objetiva analisar as implicações da tensão entre ordem e caos para a compreensão das práticas lúdicas na Educação Física escolar.

O JOGO ENTRE A ORDEM E O CAOS

O jogo, embora cultural, apresenta características que ultrapassam a lógica da praticidade imediata. Huizinga (2019) compreende o jogo como

elemento constitutivo da cultura, marcado pela liberdade, pela criação de sentidos e pela existência de regras próprias. Nessa perspectiva, o brincar não pode ser limitado apenas ao recurso pedagógico, pois constitui uma forma específica de experiência humana.

Roger Caillois (2017) amplia essa compreensão ao propor categorias que evidenciam a diversidade das experiências lúdicas. Entre elas, destaca-se a oposição complementar entre *paídia* e *ludus*. Paidia representa o impulso espontâneo, desordenado e criativo presente no brincar livre, enquanto o ludus corresponde à organização das práticas por meio de regras e desafios estruturados. O jogo, portanto, não se localiza exclusivamente em um desses pólos, mas surge a tensão dinâmica entre ambos.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Nietzsche (2007) sobre as forças apolíneas e dionisíacas. O apolíneo relaciona-se à medida, à forma e à racionalidade; o dionisíaco, por sua vez, expressa intensidade, excesso e ruptura. A experiência estética surge justamente da coexistência e tensão entre essas forças. Aplicadas ao brincar, tais categorias permitem compreender o jogo como espaço simultâneo de organização e criação, estrutura e imprevisibilidade.

No contexto da Educação Física escolar, entretanto, observa-se frequentemente uma predominância de práticas normalmente normatizadas, centradas na reprodução técnica e no controle do movimento. Conforme problematiza Bracht (1992), a Educação Física historicamente privilegiou modelos pedagógicos marcados pela racionalização e pela reprodução de padrões corporais. Nesse cenário, o brincar tende a perder parte de sua potência criadora, tornando-se atividade rigidamente conduzida e limitada à execução de objetivos previamente determinados.

IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

Compreender o brincar como tensão entre ordem e caos possibilita problematizar práticas pedagógicas que compõem os jogos à mera instrumentalização didática. Quando o jogo é organizado exclusivamente pela lógica da técnica e da eficiência, restringem-se experiências fundamentais relacionadas à criação, à imaginação e à expressão corporal.

Por outro lado, pensar o brincar apenas como espontaneidade absoluta também pode fragilizar seu poder educativo, uma vez que a ausência

total de mediação dificulta processos de construção coletiva e atribuição de sentidos. Nesse sentido, a tensão entre estrutura e liberdade revela-se constitutiva da própria experiência lúdica.

A Educação Física pode, portanto, construir práticas pedagógicas que articulem regras e criação, permitindo que os sujeitos participem da produção do jogo, reinventem movimentos e atribuam novos significados às experiências corporais. Tal perspectiva contribui para uma formação menos tecnicista e mais voltada à autonomia, à criatividade e à criticidade dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões permitem compreender o brincar como complexo, constituído pela relação dinâmica entre ordem e caos. O diálogo entre Caillois e Nietzsche evidencia que o jogo não se reduz, nem à desordem, nem à normatização, mas emerge da tensão entre essas dimensões.

No campo da Educação Física escolar, essa compreensão contribui para problematizar práticas acessíveis técnicas e disciplinadoras, apontando para possibilidades pedagógicas que valorizam a criatividade, a expressão corporal e a participação ativa dos estudantes. Assim, o brincar pode ser reconhecido não apenas como recurso metodológico, mas como experiência estética, cultural e formativa fundamental para a constituição humana.

REFERÊNCIAS

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. São Paulo: Vozes, 2017.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **O nascimento da tragédia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi desenvolvido sem apoio financeiro.

O ENSINO DAS DANÇAS FOLCLÓRICAS NO ENSINO MÉDIO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO CARIMBÓ E O BOI BUMBÁ

Laendrio Everton Silva dos Santos,

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: laendrioeverton2022@gmail.com

João Lucas Sena Pantoja

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: joaolspantoja2006@gmail.com

Lucas Henrique Lopes de Souza,

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: lucashenriquelopesdesouza7@gmail.com

Marcos Renan Freitas de Oliveira,

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: marcos.renan@uepa.br

INTRODUÇÃO

O Carimbó e o Boi-Bumbá constituem importantes manifestações da cultura popular brasileira, especialmente da região Norte, expressando saberes, tradições e identidades construídas historicamente por diferentes grupos sociais. O Carimbó, reconhecido como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em 2014, possui raízes indígenas, africanas e europeias, caracterizando-se pela musicalidade marcada pelos tambores, pela dança em pares e pela forte relação com os modos de vida das comunidades amazônicas (Aquino, 2014). Além de sua dimensão artística, essa manifestação representa um importante símbolo de resistência cultural e preservação da identidade amazônica (Huertas, 2014).

O Boi-Bumbá, por sua vez, configura-se como uma manifestação cultural que articula música, dança, teatro e narrativas populares em torno da lenda do boi e de personagens tradicionais, como Pai Francisco e Mãe Catirina. Amplamente difundido na região Norte, especialmente no município de Parintins (AM), o Boi-Bumbá constitui uma das mais expressivas representações do folclore brasileiro, reunindo elementos históricos, sociais e culturais que evidenciam a diversidade da cultura nacional (Cavalcanti, 2000).

No contexto educacional, a inserção dessas manifestações culturais nas aulas de Educação Física possibilita ampliar a compreensão dos estudantes acerca da diversidade cultural brasileira, contribuindo para a valorização

dos saberes populares e para a construção da identidade cultural. Além de favorecer o desenvolvimento motor, rítmico e expressivo, as danças folclóricas contribuem para o fortalecimento de habilidades sociais e emocionais, como cooperação, criatividade e respeito à diversidade cultural (Cuevas, 2017; Bento-Soares, 2022).

Entretanto, apesar de sua relevância pedagógica e cultural, o ensino das danças populares ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente e à limitada inserção dessas manifestações nos currículos escolares (Brasileiro, 2009). Nesse contexto, o presente relato de experiência tem como objetivo apresentar uma intervenção pedagógica desenvolvida com estudantes do **1º ano do Ensino Médio**, utilizando o Carimbó e o Boi-Bumbá como conteúdos da Educação Física escolar, com vistas à valorização da cultura amazônica e à promoção da formação integral dos educandos.

METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se como um relato de experiência desenvolvido com estudantes do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública do município de Tucuruí, Pará. Conforme Mussi, Flores e Almeida (2021), o relato de experiência consiste na descrição e reflexão crítica sobre uma prática pedagógica fundamentada teoricamente. A intervenção foi realizada nas aulas de Educação Física e envolveu a aplicação de um questionário diagnóstico, atividades de contextualização histórica e cultural, vivências corporais e construção coletiva de coreografias relacionadas ao Carimbó e ao Boi-Bumbá.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados obtidos por meio do questionário inicial evidenciaram diferentes níveis de conhecimento dos estudantes sobre as manifestações culturais trabalhadas durante a intervenção. O Carimbó apresentou elevado grau de familiaridade entre os participantes, enquanto o Boi-Bumbá revelou-se pouco conhecido, sendo que 78,6% dos estudantes afirmaram não possuir contato prévio com essa manifestação. Esse resultado demonstra que determinadas expressões da cultura popular brasileira ainda possuem pouca visibilidade no contexto escolar.

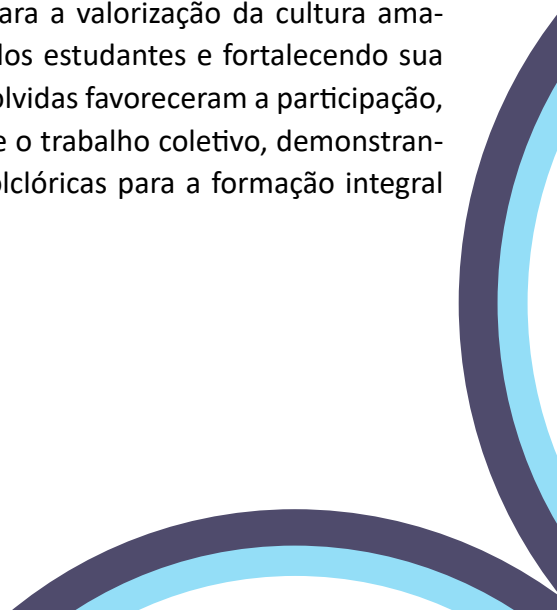
Durante a intervenção pedagógica, observou-se elevado interesse e participação dos estudantes nas atividades propostas. Os recursos audiovisuais e as vivências corporais contribuíram para ampliar a compreensão sobre as origens e os significados do Carimbó e do Boi-Bumbá, favorecendo o envolvimento com os conteúdos desenvolvidos. As atividades práticas possibilitaram o desenvolvimento da coordenação motora, da percepção rítmica e da expressividade corporal, além de fortalecer habilidades relacionadas à cooperação, ao respeito mútuo e ao trabalho em equipe.

A experiência demonstrou que o ensino das danças folclóricas pode ultrapassar o desenvolvimento técnico dos movimentos, constituindo-se como uma estratégia pedagógica capaz de promover reflexões sobre identidade cultural, pertencimento e valorização dos saberes populares. Além disso, a inserção do Carimbó e do Boi-Bumbá nas aulas de Educação Física contribuiu para ampliar o repertório cultural dos estudantes e fortalecer o reconhecimento da diversidade cultural brasileira.

Entretanto, a experiência também evidenciou desafios para a consolidação dessas práticas no currículo escolar, especialmente aqueles relacionados à formação docente e à limitada carga horária da Educação Física, reforçando a necessidade de valorização das práticas corporais culturais no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência evidenciou que o ensino do Carimbó e do Boi-Bumbá nas aulas de Educação Física contribui para a valorização da cultura amazônica, ampliando o repertório cultural dos estudantes e fortalecendo sua identidade cultural. As atividades desenvolvidas favoreceram a participação, a criatividade, a expressividade corporal e o trabalho coletivo, demonstrando o potencial pedagógico das danças folclóricas para a formação integral dos educandos.



REFERÊNCIAS

AQUINO, Yara. Carimbó é reconhecido como patrimônio cultural imaterial do Brasil. **Agência Brasil**, Brasília, 11 set. 2014. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2014-09/carimbo-e-reconhecido-como-patrimonio-cultural-imaterial-do-brasil>. Acesso em: 1 jun. 2026.

BENTO-SOARES, D. *et al.* Ensino da dança folclórica: conhecimentos e estratégias pedagógicas de professores/as de Educação Física escolar. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, Várzea Paulista, v. 21, n. 3, p. 79-88, 2022.

BRASILEIRO, Livia Tenório. **Dança – Educação Física: (in)tensas relações**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. O Boi-Bumbá de Parintins, Amazonas: breve história e etnografia da festa. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 6, supl., p. 1019-1046, 2000.

CUEVAS, M. **Educação física e cultura popular: diálogo e inclusão**. São Paulo: Atheneu, 2017.

HUERTAS, R. N. Carimbó: patrimônio cultural brasileiro. **Revista CPC**, São Paulo, n. 18, p. 112-129, jul./dez. 2014.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi desenvolvido sem apoio financeiro.

DECLARAÇÃO

Durante a preparação deste trabalho, os/as autores/as utilizaram o ChatGPT Business, da OpenAI, em maio de 2026, para avaliação do texto e aprimoramentos gramaticais e semânticos. Após o uso, os/as autores/as revisaram e editaram o conteúdo, assumindo total responsabilidade pelo mesmo.

FRAGMENTOS HISTÓRICOS DA TRAJETÓRIA DOS “SETE AZES” DA GINÁSTICA OLÍMPICA PARAENSE

Welison Alan Gonçalves Andrade

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: andradewalan@gmail.com

Janyce Ilana Mesquita Cardoso

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: janyceilana365@gmail.com

Bruna Cristine Borcem Gomes

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: brunaborcem2027@gmail.com

Carmen Lilia da Cunha Faro

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: carmen.faro@uepa.br

INTRODUÇÃO

O objetivo do trabalho foi trazer à tona fragmentos históricos da trajetória dos atletas João Pessoa de Andrade Figueira Filho, Nilson Luís Vital Góes, Altair Porto Cabral, Roberto Amorim, Valcir Góes, Valdecir José Cunha Farias e Roberto Amanajás, os denominados “sete azes” da ginástica olímpica paraense na década de 1970.

A pesquisa é resultado de um levantamento de fontes históricas empreendido no acervo da Biblioteca Pública Arthur Vianna, da Fundação Cultural do Estado do Pará. Destaca-se desse levantamento, uma matéria publicada pelo jornal O Liberal, no ano de 1972, intitulada “Os ‘sete azes’ fora de série”, a qual embasou a escrita deste texto.

ALGUNS FRAGMENTOS DA HISTÓRIA DOS “SETE AZES” FORA DE SÉRIE DA GINÁSTICA OLÍMPICA PARAENSE

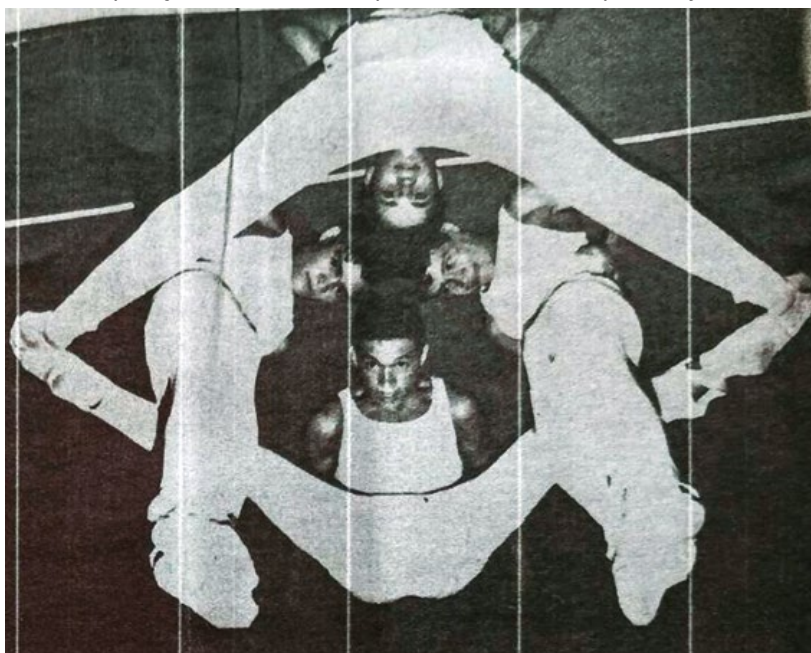
“Até logo. Espero vê-los brevemente nas olimpíadas internacionais”. Com estas palavras o diretor do Departamento de Educação Física e Desportos do Ministério da Educação e Cultura, Eric Tinoco, despediu-se dos ginastas paraenses, em Brasília, os quais tinham concluído com absoluto sucesso um curso especial de ginástica olímpica na Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul.

Tudo começou em 1969, quando o Departamento de Educação Físi-

ca, Recreação e Esportes (DEFRE), dirigido pelo professor Nagib Matni, criou uma escola de ginástica de solo, com o intuito de realizar um amplo trabalho de divulgação da ginástica no Estado do Pará. Foi nessa escola que entre inúmeros alunos, 4 jovens se destacaram pelo extraordinário vigor com que se dedicavam aos ensaios.

Chamavam-se João Pessoa de Andrade Figueira Filho, Nilson Luís Vital Góes, Altair Porto Cabral, alunos da Escola Técnica Federal, e Roberto Amorim de Menezes, estudante do Colégio Estadual Magalhães Barata. Estes jovens ao fazerem uma exibição por ocasião do encerramento das atividades anuais do DEFRE, despertaram a atenção do professor Gelmirez Melo e Silva, o qual passou a desenvolver esforços para que os ginastas conseguissem um grau de aperfeiçoamento ideal, contando para isso com o apoio do professor Nagib Matni.

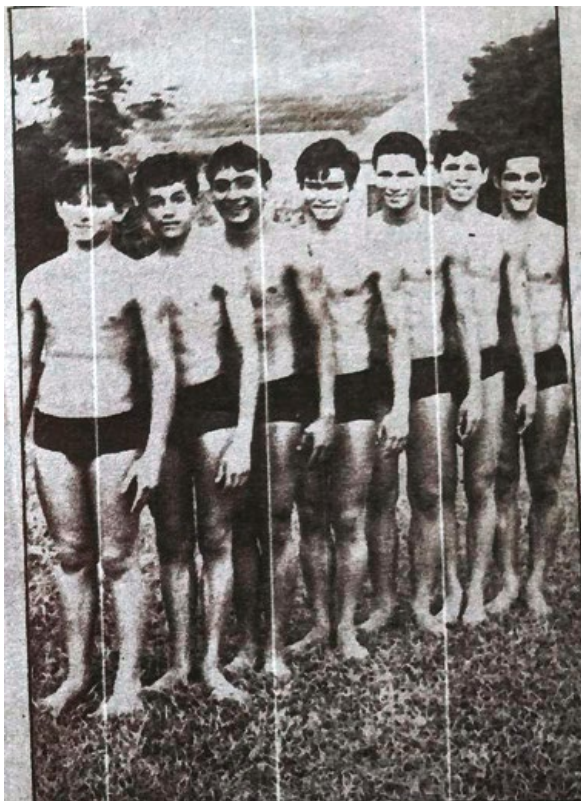
Figura 1 – Os atletas João, Nilson, Altair e Roberto Amorim apresentam uma composição em vela, com pernas afastadas e pernas juntas



Fonte: O Liberal (1972).

Mais tarde, outros três garotos vieram se juntar ao já considerado quarteto de ouro da ginástica local. Foram eles: Valcir Góes, da Escola Técnica Federal do Pará e Valdecir José Cunha Farias e Roberto Amanajás, do Magalhães Barata.

Figura 2 – Da esquerda para a direita, Roberto Amanajás, Valdecir, Valcir, Roberto Amorim, João, Altair e Nilson, estudantes-atletas da delegação paraense nos IV jogos estudantes brasileiros.



Fonte: O Liberal (1972).

Dentre as demonstrações feitas pelo “quarteto de ouro”, destaca-se a realizada na solenidade de entrega dos certificados de conclusão de um curso denominado dinâmico fundamental do Projeto Minerva, no estádio da Tuna Luso Brasileira. A demonstração deixou o ministro da Educação e Cultura Jarbas Gonçalves Passarinho, muito entusiasmado com a performance.

Dias depois, na SEDUC, houve um encontro ocasional entre os professores Nagib Matni, Gelmirez Melo e Silva e o assessor do Departamento de Educação Física e Desportos do MEC, Ary Façanha. Na ocasião, o professor Gelmirez indagou a Ary qual a melhor escola de ginástica do Brasil, recebendo como resposta que ela funcionava na Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, sob a direção de um professor cujo nome ignorava, mas sabia ter sido ele o chefe da delegação brasileira nos jogos de Munique.

O professor Gelmirez, de posse desta informação, telegrafou à Universidade de Santa Maria e descobriu a identidade do mestre em ginástica: Aluísio Otávio D'Ávila Vargas. Um outro telegrama foi dirigido ao ministro Jarbas Passarinho e este autorizou a ministração do curso. Por sua vez, o coronel Eric Tinoco, diretor do Departamento de Educação Física e Desportos do MEC, concedeu passagens Belém-Porto Alegre-Belém.

A equipe paraense viajou sob a chefia do aluno Valdecir Góes. O curso funcionou em regime intensivo. Teve a duração de 39 dias com 112 horas de aulas. Os integrantes do “quarteto de ouro”, que já praticam a ginástica há mais de 4 anos, obtiveram um resultado excepcional: 100% de frequência e nota 10 de aproveitamento. Os mais novos conseguiram 90% de frequência e média 7 de aproveitamento.

Em vista desta atuação elogiável, os jovens receberam como prêmio do chefe de gabinete do MEC no Rio, uma estada de seis dias na Guanabara e passaram mais 2 em Brasília como hóspedes do Departamento de Educação Física e Desportos do Ministério.

Todos os sete jovens desportistas eram alunos do maior gabarito. Nilson Luís Vital Góes, por exemplo, em 1971, foi o melhor aluno da sua série na Escola Técnica Federal do Pará e fez jus ao prêmio Volkswagen, no valor de 11 mil cruzeiros. Em 1972, não deixou por menos e abischoitou o ambicionado bicampeonato.

Os “setes azes” da ginástica olímpica paraense foram, em suma, personagens de destaque na história esportiva, especialmente na história da ginástica. É o que permite destacar os escritos de jornalistas da década de 1970. Por seus feitos, merecem ter seus nomes reconhecidos e retirados da invisibilidade, tanto para inspirar novos atletas, quanto para a Educação Física, enquanto área do conhecimento que se interessa epistemologicamente pela história do esporte, fundamentar suas análises e interpretações de experiências do passado relacionados às práticas corporais no contexto do Pará.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do trabalho foi trazer à tona fragmentos históricos da trajetória dos atletas João Pessoa de Andrade Figueira Filho, Nilson Luís Vital Góes, Altair Porto Cabral, Roberto Amorim, Valcir Góes, Valdecir José Cunha

Farias e Roberto Amanajás, os denominados “sete azes” da ginástica olímpica paraense na década de 1970. Os resultados permitiram evidenciar que esses atletas tiveram trajetória bem-sucedida no cenário esportivo, sendo premiados por isso, inclusive com passagens para vivenciar curso de ginástica olímpica na dita melhor escola da modalidade do país. Ter trazido à tona fragmentos dessa história permitiu reconhecer como a Educação Física, especialmente a comunidade de pesquisadores/historiadores paraenses, ainda pouco produz conhecimento histórico sobre o passado do seu principal objeto de interesse: as práticas corporais; o que é no mínimo danoso para a fundamentação das suas práticas didático-pedagógico-científicas, uma vez que personagens e instituições e seus interesses, finalidades e discursos que permearam o passado da área encontram-se ainda desconhecidos, silenciados, pouco analisados e interpretados.

Que outras pesquisas então continuem escavando a história do esporte no Pará para que outros grandes nomes do passado sejam devidamente retirados da penumbra e reconhecidos pela sociedade acadêmica e civil; para que histórias outras sejam contadas. E que os jornais sejam cada vez mais reconhecidos não somente como uma fonte capaz de resgatar informações do passado, mas, conforme nos orienta Barros (2023), como um caminho para compreender os pontos de vista, interesses, visões de mundo, pressões e contrapressões que se escondem por dentro e por trás dos textos jornalísticos.

REFERÊNCIAS

BARROS, J. D. **O jornal como fonte histórica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

O LIBERAL. **Os ‘sete azes’ fora de série**. Belém, 12 de julho de 1972.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi desenvolvido sem apoio financeiro.

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA GINÁSTICA RÍTMICA NO CONTEXTO ESCOLAR

Aline Karina Gomes Margalho

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: margalhoaline20@gmail.com

Adriene Cardoso da Silva

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: adrienecardoso439@gmail.com

Alessandro Ferreira Ramos

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: alessandro.ferreira2.ramos@gmail.com

Carmen Lília da Cunha Faro

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: carmen.faro@uepa.br

INTRODUÇÃO

Originada na Europa no século XIX, a Ginástica Rítmica (GR) passou por importantes transformações até consolidar-se como modalidade esportiva olímpica. Sua prática resulta da combinação entre movimentos corporais, dança, música e utilização de aparelhos específicos, como corda, arco, bola, maças e fita, caracterizando-se como uma atividade que desenvolve coordenação motora, flexibilidade, ritmo e criatividade.

A necessidade de pesquisas voltadas ao ensino da Ginástica Rítmica no contexto escolar surge da importância de compreender o desenvolvimento histórico da modalidade, bem como identificar contribuições metodológicas e técnicas no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física. Além disso, busca-se refletir sobre os aspectos culturais, sociais e pedagógicos presentes nessa prática corporal.

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa consiste em investigar aspectos históricos da Ginástica Rítmica, sua inserção no ambiente escolar e as ações pedagógicas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem da modalidade.

A Ginástica Rítmica possui suas origens vinculadas ao desenvolvimento da ginástica moderna no final do século XIX, sendo reconhecida como uma prática corporal e manifestação artística que integra dança, música e expressão corporal.

A modalidade tornou-se esporte olímpico nos Jogos Olímpicos de Los Angeles, em 1984. No contexto escolar, a GR contribui significativamente para a formação integral dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento da coordenação motora, da consciência corporal e das capacidades físicas e expressivas. Segundo Dallo (2007), a ginástica pode ser compreendida como uma importante ferramenta pedagógica, capaz de auxiliar no desenvolvimento corporal e motor dos alunos.

Dessa forma, torna-se relevante discutir o processo de ensino-aprendizagem da Ginástica Rítmica, relacionando os fundamentos teóricos às práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

A metodologia utilizada nesta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, com abordagem qualitativa e descritiva. Foram realizados levantamentos em artigos científicos, livros, dissertações e teses relacionados à Educação Física escolar e à Ginástica Rítmica.

As buscas ocorreram em bases de dados e plataformas digitais, como Google Acadêmico, SciELO e periódicos científicos da área. Para a seleção dos materiais, utilizaram-se as seguintes palavras-chave: “Ginástica Rítmica”, “ensino-aprendizagem”, “Educação Física escolar” e “práticas pedagógicas”.

Após a seleção das produções científicas, realizou-se a leitura, análise e interpretação dos conteúdos, buscando compreender os aspectos históricos da modalidade, suas contribuições para o desenvolvimento motor, cognitivo e social dos estudantes, bem como as metodologias pedagógicas aplicadas no ambiente escolar.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Ginástica Rítmica consolidou-se como uma prática corporal que integra elementos da dança, música e expressão corporal, assumindo importante papel pedagógico no contexto educacional. Autores como Émile Jaques-Dalcroze, Rudolf Bode, François Delsarte e Medau foram fundamentais para o desenvolvimento da arte da expressão e do ritmo presentes na GR (Alonso, 2011). A partir dessas contribuições, a Ginástica Rítmica passou a integrar elementos artísticos e pedagógicos, tornando-se uma prática corporal difundida em diferentes contextos educacionais e esportivos.

No ambiente escolar, a Ginástica Rítmica apresenta-se como uma importante ferramenta pedagógica, possibilitando o desenvolvimento das capacidades motoras, cognitivas, afetivas e sociais dos estudantes. Sua prática favorece o aprimoramento da coordenação motora, lateralidade, equilíbrio, flexibilidade, criatividade e consciência corporal, além de estimular o trabalho em grupo e a expressão corporal (Nista-Piccolo, 2004).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os conteúdos da Educação Física devem contemplar diferentes manifestações da cultura corporal do movimento, incluindo as ginásticas, proporcionando aos alunos experiências diversificadas e inclusivas. Nesse contexto, a Ginástica Rítmica pode ser trabalhada de forma adaptada à realidade escolar, por meio da utilização de materiais alternativos e estratégias lúdicas que favoreçam a participação dos estudantes.

Nessa perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem da GR deve considerar não apenas a execução técnica dos movimentos, mas também os aspectos pedagógicos relacionados à inclusão, à criatividade e à participação coletiva. Nesse sentido, o professor de Educação Física exerce papel fundamental na elaboração de metodologias que tornem a modalidade acessível, significativa e adequada ao contexto escolar. Desse modo, o referencial teórico evidencia que a Ginástica Rítmica possui fundamentos históricos, artísticos e pedagógicos relevantes para sua inserção no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das produções científicas selecionadas possibilitou identificar o processo evolutivo da Ginástica Rítmica ao longo do tempo, compreendendo origens, influências e transformações até sua consolidação como modalidade esportiva e prática pedagógica. Conclui-se que a Ginástica Rítmica, ao longo de seu processo histórico de desenvolvimento, consolidou-se como uma prática corporal que integra técnica, arte, expressão corporal e aspectos pedagógicos, tornando-se relevante no contexto educacional.

A análise das produções científicas evidenciou que a inserção da modalidade nas aulas de Educação Física contribui significativamente para o desenvolvimento motor, cognitivo, social e expressivo dos estudantes. Além disso, a prática da Ginástica Rítmica favorece experiências relacionadas à criatividade,

musicalidade, consciência corporal, expressão de movimentos e trabalho coletivo, ampliando as possibilidades pedagógicas no ambiente escolar.

Os estudos também demonstraram que, embora existam dificuldades para a aplicação da modalidade nas escolas, como limitações estruturais, ausência de materiais específicos e insuficiência de formação profissional, tais desafios podem ser minimizados por meio da utilização de metodologias adaptadas, estratégias lúdicas e materiais alternativos.

Dessa forma, compreende-se que o processo de ensino-aprendizagem da Ginástica Rítmica não deve estar restrito apenas à execução técnica dos movimentos, mas voltado também à valorização da participação, da inclusão, da criatividade e da formação integral dos alunos. Assim, a modalidade apresenta grande potencial educativo, contribuindo para o fortalecimento das diferentes manifestações da cultura corporal do movimento no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Heloisa Helena de Araújo Gonz. **Pedagogia da Ginástica Rítmica: teoria e prática**. São Paulo: Phorte, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DALLO, Alberto Roberto. **A ginástica como ferramenta pedagógica: o movimento como agente de formação**. Campinas: Edusp, 2007.

NISTA-PICCOLO, Vilma Leni. **Pedagogia dos esportes**. Campinas: Papyrus, 2004.

SILVA, Letícia Castro da; SOARES, Bruna de Oliveira. A evolução histórica da ginástica rítmica como esporte olímpico. In: **Congresso Nacional de Educação**, 11., 2025, Campina Grande. Anais [...] Campina Grande: Realize Editora, 2025.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi desenvolvido sem apoio financeiro.

DECLARAÇÃO

Durante a preparação deste trabalho, utilizou-se ChatGPT Business, da OpenAI, em março de 2026, para *brainstorming*, avaliação do texto e aprimoramentos gramaticais e semânticos.

HISTÓRIA DA GINÁSTICA ARTÍSTICA: POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES

Bruna Cristine Borcem Gomes

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: bruna.gomes@aluno.uepa.br

Clara Manuely da Cunha Pinho

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: clarinhadacunha01@gmail.com

Carmen Lília da Cunha Faro

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: carmen.faro@uepa.br

INTRODUÇÃO

De acordo com Ferreira, Almeida e Franco (2019), a ginástica artística passou por um processo de evolução histórica desde suas origens europeias no século XIX até sua consolidação como modalidade esportiva internacional e olímpica. No início, a ginástica artística era conhecida como ginástica olímpica, pois por muito tempo era a única ginástica incluída nos Jogos Olímpico (Silva; Andrade, 2015).

A GA é considerada uma manifestação corporal que tem como principais características de seus movimentos: elementos ginásticos (saltos, giros, ondas, equilíbrio, apoios, etc.) e acrobáticos (rolamentos, estrelas, rodantes, mortais, paradas de mãos, etc.), além de aparelhos característicos sendo eles: mesa de salto, barras, trave, solo, argolas e cavalo com ou sem alças, essa variedade de aparelhos possibilita uma variação de combinações de movimentos, que podem ser aplicados nas escolas apesar das limitações existentes (Polito, 1998).

Este resumo tem como objetivo abordar os principais acontecimentos históricos da ginástica artística e discutir as limitações e possibilidades na implementação dessa modalidade na escola.

De forma metodológica, este texto foi desenvolvido a partir da leitura e análise de artigos, livros e documentos oficiais relacionados ao tema. A análise ocorreu de forma interpretativa, buscando compreender a evolução histórica da ginástica artística e suas contribuições para as práticas pedagógicas.

HISTÓRIA DA GINÁSTICA ARTÍSTICA

Na antiguidade, os gregos acreditavam que a GA era a junção perfeita entre mente e corpo e a praticavam para a manutenção da boa forma física. Ela também era ensinada como uma preparação para outros esportes, além de treinamento militar (Comitê Olímpico do Brasil, 2024).

Segundo a Federação Bahiana de Ginástica, no início do século XIX, o pedagogo alemão, considerado “pai da ginástica”, Friedrich Ludwig Christoph Jahn (1778-1852) foi um dos responsáveis por transformar a ginástica artística em modalidade esportiva, fundou clubes de ginástica para jovens e interessados na GA e ainda, criou diversos aparelhos que são utilizados até hoje. Assim como vários ginastas do período, em 1819, Jahn foi vítima da “perseguição demagógica” sendo preso em seguida, logo o movimento Turnen (Ginástico) foi proibido pelo presidente da Prússia, esse período ficou conhecido como “Bloqueio Ginástico (1820-1842)” (Publio, 2002). A partir desse momento, ocorreu a emigração de diversos ginastas alemães que difundiram a Ginástica para o mundo todo (Nunomura; Nista-Piccolo, 2005).

De acordo com Nunomura, Nista-Piccolo e Eunegi (2004), no Brasil, a GA foi introduzida pela imigração alemã, em 1824, no Rio Grande do Sul, sendo uma alternativa de lazer da população. Entretanto, somente em 1888 é que ela começou a ser difundida pelo país. As competições de Ginástica também se iniciaram no Rio Grande do Sul, em 1896. A Ginástica brasileira estruturou-se em 1951, primeiro com o início oficial dos Campeonatos Brasileiros de Ginástica e segundo, com sua filiação à FIG.

A Federação Internacional de Ginástica, fundada em 1881, com apenas três países (Bélgica, França e Holanda), um século depois, 1981 contava com um quadro de mais de oitenta países filiados, dos quais, mais de cinquenta, participando ativamente dos eventos internacionais, promovidos pela FIG., por meio de seu Comitê Técnico Masculino. A ginástica feminina iniciou sua participação nos Jogos Olímpicos de 1928 e no Campeonato Mundial de 1934 através do Comitê Técnico Feminino (Publio, 1998).

GINÁSTICA ARTÍSTICA NA ESCOLA: LIMITES E POSSIBILIDADES

A ginástica artística é uma atividade que oportuniza o aluno conhecer e experimentar diferentes movimentos com o seu corpo, desafiando os seus li-

mites e buscando superações. Além disso, há a possibilidade de criar, elaborar novas combinações de movimentos e superar suas dificuldades (Pereira, 2018)

Apesar dos benefícios mencionados, a grande maioria das escolas não desenvolvem em seus currículos programáticos o tema “ginástica artística” (Polito, 1998). Segundo Nista-Piccolo (1988), os profissionais da EF relatam que essa ausência ocorre devido: a escassez de material apropriado para a prática, espaço inadequado, medos e receios de que ocorram acidentes na realização dos movimentos e a insuficiência de conhecimento para ensinar sobre a ginástica artística.

Para a Nunomura *et al.* (2009), o professor de educação física percorre um longo caminho de desafios para iniciação da GA, todavia, salienta que falta um olhar atento ao redor do espaço de trabalho, pois existem alternativas para enfrentar parte dos obstáculos relatados, por exemplo, uma mureta pode ser utilizada para atividades simples de equilíbrio, deslocamento e aterrissagem; o tablado oficial do solo, um aparelho de custo elevado, poderia ser substituído por colchões, tatame, EVA ou, até mesmo, gramado; uma cadeira bem resistente daria para executar atividades de saltos, aterrissagens, apoios etc. Na GA, não há limites para a criatividade e boa vontade, desde que a segurança dos envolvidos seja considerada.

CONSIDERAÇÕES PARCIAS

A partir do conhecimento sobre o surgimento e a evolução da ginástica artística, desde o período de sua consolidação até os dias atuais, é possível perceber seu desenvolvimento e sua contribuição para as diversas formas de práticas corporais e objetivos dentro da EF. Tendo em vista suas variadas possibilidades de adequação, a modalidade acabou por alcançar o âmbito escolar, mostrando-se uma ferramenta de extrema eficiência para o desenvolvimento físico, mental e moral.

Apesar disso, a GA ainda é vista como um conteúdo periférico em relação aos demais, devido à falta de materiais, espaços inadequados, receio de acidentes e ausência de conhecimento. Dessa forma, a modalidade, frequentemente, não é incluída por escolas e professores em seus currículos. Essa realidade precisa ser modificada, pois existem caminhos que podem e devem ser percorridos para tornar possível a vivência, o conhecimento e as contribuições para a formação dos alunos proporcionadas pela ginástica artística.

REFERÊNCIAS

COMITÊ OLÍMPICO DO BRASIL. **Ginástica artística**. Time Brasil, 2024. Disponível em: <https://www.cob.org.br/time-brasil/esportes/1-ginastica-artistica>. Acesso em: 24 maio 2026.

FERREIRA, Diego Falce; ALMEIDA, Wallace Nascimento de; FRANCO, Neil. A ginástica artística em periódicos brasileiros (1979-2016). **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 95-111, 2019.

NISTA-PICCOLO, Vilma Leni. **Atividades físicas como proposta educacional para a 1ª fase do 1º grau**. 1988. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1988.

NUNOMURA, Myrian; FERREIRA FILHO, Raul Alves; DUARTE, Luiz Henrique; TANABE, Alice Midori; OLIVEIRA, Maurício Santos. **Os fundamentos da ginástica artística**. Jundiaí: Fontoura, 2009.

NUNOMURA, Myrian; NISTA-PICCOLO, Vilma Leni; EUNEGI, Grupo. Ginástica olímpica ou ginástica artística? Qual a sua denominação? **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 12, n. 4, p. 69-74, dez. 2004.

NUNOMURA, Myrian; NISTA-PICCOLO, Vilma Leni (org.). **Compreendendo a ginástica artística**. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

PEREIRA, Maria do Perpétuo Socorro Sarmiento (org.). **Experiências de intervenção pedagógica na educação física escolar**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

POLITO, Beatriz Spina. **A ginástica artística na escola: realidade ou possibilidade?** 1998. Monografia (Licenciatura em Educação Física) — Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

PUBLIO, Nestor Soares. **Ginástica olímpica: um século de história (1881-1991)**. São Paulo: Phorte, 1998.

PUBLIO, Nestor Soares. **Evolução histórica da ginástica olímpica**. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2002.

EIXO V – POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS CURRICULARES

Discussão das relações entre políticas educacionais, práticas curriculares e os desafios contemporâneos da educação. Análise de tecnologias, infância e processos de inovação no currículo. Abordagem de práticas inclusivas e seus impactos na organização pedagógica.



PROIBIR PARA EDUCAR? UMA ANÁLISE CRÍTICA DA LEI Nº 15.100/2025 ACERCA DO USO DE APARELHOS ELETRÔNICOS PORTÁTEIS NA ESCOLA

Francisco Luciano da Silva Pereira

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: francisco.pereira@aluno.uepa.br

Anibal Correia Brito Neto

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: anibal.neto@uepa.br

INTRODUÇÃO

No Brasil, as tecnologias digitais têm transformado as formas de comunicação, aprendizagem e interação humana. No campo educacional, o uso de *smartphones*, *tablets* e *notebooks* tornou-se cada vez mais frequente entre os estudantes. Nesse contexto, pesquisa do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br, 2025) evidenciou o crescimento expressivo do uso de tecnologias digitais por crianças e adolescentes, revelando que 36% das crianças entre 6 e 8 anos já possuem celular próprio.

Pereira e Brito Neto (2026) demonstraram que o uso excessivo e desregulado de dispositivos eletrônicos está associado a prejuízos em diferentes dimensões do desenvolvimento infantil, como sono, atenção, linguagem, desenvolvimento motor, interação social, saúde física e equilíbrio socioemocional.

Em resposta a esse cenário, têm ocorrido mobilizações e iniciativas em diferentes esferas, inclusive no campo regulatório, como a promulgação da Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, que proibiu o uso de aparelhos eletrônicos portáteis por estudantes no ambiente escolar, inclusive durante as aulas e os intervalos, permitindo sua utilização apenas para fins pedagógicos orientados pelos professores ou em situações específicas, como acessibilidade, saúde, inclusão, garantia de direitos fundamentais e casos excepcionais (Brasil, 2025a).

A implementação dessa legislação representa não apenas uma resposta às preocupações relacionadas ao desempenho escolar e à saúde mental dos estudantes, mas também um marco no debate sobre os limites e as possibilidades do uso da tecnologia no ambiente educacional. Nesse contexto,

torna-se fundamental analisar tais impactos regulatórios sob as perspectivas ética, pedagógica e institucional.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa documental (Lakatos; Marconi, 2017), na qual foi realizada a seleção de documentos disponíveis na seção de Atividade Legislativa do site da Câmara dos Deputados, escolhidos em razão de sua relevância e alinhamento com o tema da presente pesquisa, para posterior leitura e interpretação analítica do material coletado.

DA PROBLEMÁTICA SOCIAL ÀS IMPLICAÇÕES ÉTICAS, PEDAGÓGICAS E INSTITUCIONAIS DA LEI

O processo de formulação da Lei nº 15.100/2025 estendeu-se por quase vinte anos na Câmara dos Deputados. Sua origem remonta ao Projeto de Lei nº 2.246, de 17 de outubro de 2007, de autoria do então Deputado Federal Pompeo de Mattos, que propunha vedar o uso de celulares nas escolas públicas (Brasil, 2007). Posteriormente, destacou-se o Projeto de Lei nº 104, de 3 de fevereiro de 2015 (Brasil, 2015), de autoria do então Deputado Federal Alceu Moreira, que deu origem à Lei nº 15.100/2025 (Brasil, 2015).

Do ponto de vista ético, a legislação aprovada insere-se em um debate marcado por tensões entre proteção, autonomia e vigilância no ambiente escolar, partindo do pressuposto de que a exposição excessiva às telas compromete a saúde mental, a aprendizagem e a socialização dos estudantes.

Entretanto, Queiroz e Pivato (2026) argumentam que o Estado brasileiro enfrenta o problema priorizando mudanças comportamentais individuais, transferindo às escolas, às famílias e aos estudantes a responsabilidade pelo autocontrole digital, sem responsabilizar de forma efetiva as plataformas digitais e seus mecanismos de retenção da atenção.

No aspecto pedagógico, estudos da Fundação Lemann (2026) indicam redução do uso da internet no espaço escolar, aumento da participação em sala de aula, melhora do desempenho acadêmico e fortalecimento da socialização entre os estudantes. Segundo a pesquisa, 80% dos estudantes brasileiros afirmaram maior foco nas aulas após a restrição do uso de celulares nas escolas.

Apesar desses avanços, a Fundação Lemann (2026) destaca limitações da medida, como o risco de ampliação das desigualdades digitais, apontan-

do a necessidade de formação docente, investimentos em infraestrutura e ações de letramento digital.

Na dimensão institucional, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 21 de março de 2025 (Brasil, 2025b), reforçou o papel das escolas na regulamentação do uso das tecnologias digitais, atribuindo às redes de ensino a responsabilidade pela elaboração de políticas internas e estratégias de orientação para estudantes e famílias. Contudo, Queiroz e Pivato (2026, p 13) alertam que:

A Resolução CNE/CEB nº 2/2025 consolida o movimento de transferência do eixo regulatório do Estado para a escola, agora mediado pelo vocabulário das competências digitais e da cidadania midiática. A política de proibição e controle, inaugurada pela lei e detalhada pelo decreto, transforma-se aqui em gestão curricular e cultural: as escolas passam de destinatárias da norma a produtoras locais de regras, combinando formação moral, prevenção de riscos e letramento digital. A responsabilização individual dá lugar à responsabilização institucional ampliada, mas o núcleo da racionalidade permanece o mesmo: ausência de corresponsabilidade das plataformas e a tradução técnica do risco digital em problema comportamental e educativo.

Desse modo, como se pode notar, o debate ultrapassa a lógica meramente proibitiva e evidencia a necessidade de combinar o enfrentamento de problemas estruturais relacionados às próprias plataformas tecnológicas com o esforço de integrar criticamente as tecnologias ao processo educativo, articulando, assim, proteção, autonomia, formação cidadã e uso pedagógico consciente dos recursos digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora os resultados indiquem avanços relacionados ao fortalecimento do papel das escolas na mediação do uso das tecnologias digitais, bem como à melhora da concentração e da participação dos estudantes nas atividades escolares, também foram identificadas críticas quanto à transferência da responsabilidade pelo autocontrole digital às escolas, às famílias e aos estudantes, sem o devido enfrentamento das estruturas e dinâmicas das plataformas digitais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 2246, de 17 de outubro de 2007**. Veda o uso de telefones celulares nas escolas públicas de todo o país. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=372564>. Acesso em: 20 maio 2026.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 104, de 3 de fevereiro de 2015**. Proíbe o uso de aparelhos eletrônicos portáteis nas salas de aula dos estabelecimentos de educação básica e superior. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=945492>. Acesso em: 20 maio 2026.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025**. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos de ensino públicos e privados da educação básica. Brasília, DF, 2025a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15100.htm. Acesso em: 20 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 21 de março de 2025**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais sobre o uso de dispositivos digitais em espaços escolares e integração curricular de educação digital e midiática. Brasília, DF: CNE/CB, 2025b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-ceb-2025>. Acesso em: 20 maio 2026.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Balanço: um ano de escolas com restrição ao uso de celulares**. São Paulo, Fundação Lemann, 19 fev. 2026. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/balanco-um-ano-de-escolas-com-restricao-ao-uso-de-celulares/>. Acesso em: 18 mai. 2026.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (NIC.br). **Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil 2024**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2025. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o->

uso-da-internet-por-criancas-e-adolescentes-no-brasil-tic-kids-online-brasil-2024/. Acesso em: 17 mai. 2026.

PEREIRA, Moisés de Melo; BRITO NETO, Anibal Correia. **O uso de tecnologias na infância:** implicações para o desenvolvimento infantil e desafios da mediação educativa. 2026. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Curso de Educação Física, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2026. (no prelo).

QUEIROZ, Jean Lucas da Silva; PIVATO, Andressa Fernandes.

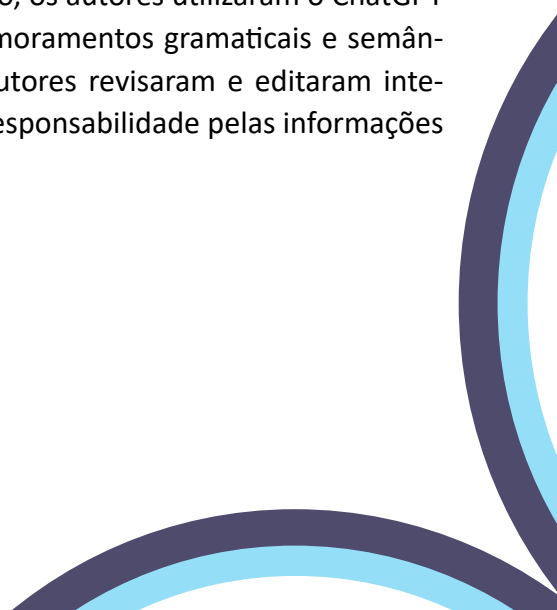
Governamentalidade e psicopolítica na educação: o caso da regulação do uso de celulares nas escolas brasileiras. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, [S. l.], v. 34, 2026. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/9887>. Acesso em: 20 maio 2026.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho integra o projeto de pesquisa “Desconectar para aprender: dilemas e perspectivas sobre o uso de aparelhos eletrônicos portáteis no ambiente escolar”, desenvolvido com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), na modalidade Bolsa de Iniciação Científica Ações Afirmativas, por meio de aprovação no Edital nº 044/2025–UEPA.

DECLARAÇÃO

Durante a preparação deste trabalho, os autores utilizaram o ChatGPT da OpenAI, em maio de 2026, para aprimoramentos gramaticais e semânticos do texto. Após sua utilização, os autores revisaram e editaram integralmente o conteúdo, assumindo total responsabilidade pelas informações apresentadas.



OS EFEITOS CONTRADITÓRIOS DO USO DE DISPOSITIVOS ELETRÔNICOS NA INFÂNCIA

Moisés de Melo Pereira

Universidade do Estado do Pará (UEPA). Email: profedufisicamoises10@gmail.com

Anibal Correa Brito Neto

Universidade do Estado do Pará (UEPA). Email: anibal.neto@uepa.br

INTRODUÇÃO

O avanço tecnológico tem promovido profundas transformações nas formas de interação social, alterando significativamente as relações presenciais e impulsionando novas dinâmicas de sociabilidade mediadas por dispositivos eletrônicos. Essas mudanças ampliaram as possibilidades de comunicação, acesso à informação e conectividade entre os indivíduos, produzindo impactos relevantes no cotidiano contemporâneo.

Entretanto, os efeitos desse processo não se restringem aos aspectos positivos. Em diferentes contextos, o uso intensivo das tecnologias também pode gerar implicações para o desenvolvimento integral e saudável dos indivíduos, especialmente no que se refere às dimensões sociais, emocionais e comportamentais. Nesse cenário, evidenciam-se tensões entre os benefícios e os riscos associados às tecnologias digitais para o bem-estar humano, aspecto reconhecido inclusive pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2019), organismo internacional historicamente voltado à análise do crescimento econômico e da produtividade.

Tal contexto reforça a necessidade de analisar criticamente a incorporação dessas tecnologias nos processos formativos, sobretudo quando direcionadas ao público infantil. Dados do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br, 2025) evidenciam o crescimento significativo do uso de tecnologias digitais por crianças no Brasil: 24% das crianças de até seis anos já acessaram a internet no país, enquanto 36% das crianças entre seis e oito anos já possuem celular próprio, revelando a precocidade com que o contato com esses dispositivos tem ocorrido.

Considerando que o espaço digital passou a ocupar papel central nas experiências de aprendizagem, comunicação e socialização infantil, torna-se fundamental discutir como o campo acadêmico-científico nacional, especialmente na área educacional, tem analisado os impactos dessas tecnologias sobre a infância. Desse modo, o presente estudo tem como objetivo discutir as contradições entre os benefícios e os riscos associados ao uso de dispositivos eletrônicos na infância.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como uma revisão narrativa da literatura (Ogassavara *et al.*, 2025), realizada nas bases SciELO Brasil, Educ@, Scopus e Web of Science, no período de março a abril de 2026. Para a busca dos estudos, utilizaram-se descritores relacionados ao desenvolvimento infantil, infância, tempo de tela, dispositivos móveis, aparelhos eletrônicos e tecnologias digitais, nos idiomas português, inglês e espanhol.

Foram selecionados artigos de revisão publicados entre 2021 e 2026, produzidos por pesquisadores brasileiros, que abordassem o caráter contraditório do uso das tecnologias, evidenciando tanto efeitos positivos quanto impactos negativos no desenvolvimento infantil. Ao final do processo de seleção, cinco estudos compuseram o corpus de análise.

A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO EDUCATIVA NA SUPERAÇÃO DAS CONTRADIÇÕES DO USO DE TECNOLOGIAS NA INFÂNCIA

Constatou-se a importante precaução de que o uso das tecnologias possui um caráter ambivalente, produzindo tanto efeitos positivos quanto negativos, a depender das condições de uso, das formas de mediação estabelecidas e do contexto em que ocorre (Ricci *et al.*, 2022; Fitzpatrick *et al.*, 2023; Souza *et al.*, 2025; Dutra *et al.*, 2025; Silva Júnior *et al.*, 2025).

De modo geral, os estudos indicam que a tecnologia pode atuar como um recurso potencializador do desenvolvimento quando utilizada de forma moderada, interativa e orientada, mas também pode representar um fator de risco significativo quando empregada de maneira excessiva, passiva e desprovida de supervisão e acompanhamento educativo.

Nesse sentido, Souza *et al.* (2025), por exemplo, destacam que o uso de telas possui “dois lados da moeda”, sendo capaz de favorecer processos cognitivos e de aprendizagem quando associado a conteúdos educativos e à interação social, mas também de prejudicar o desenvolvimento quando ocorre de forma desregulada.

Dutra *et al.* (2025), por sua vez, chamam atenção para o fato de que, quando as crianças interagem com conteúdos educativos e recebem orientação adequada, o acesso a recursos digitais pode ampliar o repertório de experiências, estimular habilidades cognitivas e favorecer a aprendizagem ativa.

De forma semelhante, Fitzpatrick *et al.* (2023) argumentam que o uso orientado de mídias digitais pode promover o desenvolvimento de habilidades como atenção, memória e resolução de problemas, reforçando o papel da tecnologia como ferramenta pedagógica quando utilizada de forma consciente.

Como se pode observar, os efeitos positivos das tecnologias não ocorrem de forma automática, sendo fortemente condicionados à qualidade do uso dos dispositivos eletrônicos. A ausência de mediação familiar e escolar, bem como o consumo sem supervisão de conteúdos digitais, tende a limitar esses benefícios, reduzindo o potencial educativo das tecnologias.

Assim, a tecnologia não pode substituir experiências fundamentais ao desenvolvimento infantil, como o afeto familiar, as brincadeiras, a interação social e a exploração do ambiente, elementos que permanecem essenciais para o desenvolvimento integral da criança.

Dessa forma, a análise dos estudos permite compreender que os efeitos da tecnologia não são inerentemente positivos ou negativos, mas dependem de um conjunto de fatores que incluem tempo de uso, tipo de conteúdo, contexto familiar e nível de supervisão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, o uso das tecnologias digitais na infância constitui um fenômeno ambivalente. Os estudos analisados demonstram que o uso excessivo, desregulado e sem acompanhamento adulto tende a produzir prejuízos ao sono, atenção, linguagem, desenvolvimento motor, interação social e equilíbrio emocional.

Por outro lado, quando utilizadas de modo moderado, supervisionado e com finalidade educativa, as tecnologias podem contribuir para aprendizagem, comunicação, criatividade e acesso ao conhecimento.

Assim, o principal desafio contemporâneo não é retirar totalmente as tecnologias da vida infantil, mas construir práticas conscientes de mediação, capazes de potencializar benefícios e reduzir riscos para o desenvolvimento humano integral.

REFERÊNCIAS

DUTRA, Rinelly Pazinato *et al.* Associação entre a exposição a smartphones e tablets e o desenvolvimento motor na primeira infância: uma revisão sistemática. **Child: Care, Health and Development**, v. 51, n. 6, e70180, nov. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/cch.70180>. Acesso em: 30 mar. 2026.

FITZPATRICK, Caroline. *et al.* Redução de danos e promoção de estratégias positivas de uso de mídias: novas perspectivas para a compreensão do impacto do uso de mídias por pré-escolares na saúde e no desenvolvimento. **Psicologia: Reflexão & Crítica**, v. 36, n. 1, ago. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s41155-023-00262-2>. Acesso em: 30 mar. 2026.

NIC.br. **Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil**: TIC Kids Online Brasil 2024. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2025. Disponível em: <https://nic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-da-internet-por-criancas-e-adolescentes-no-brasil-tic-kids-online-brasil-2024/>. Acesso em: 24 fev. 2026.

OCDE. **How's Life in the Digital Age?: Opportunities and Risks of the Digital Transformation for People's Well-being**, Paris: OECD Publishing, 2019. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/how-s-life-in-the-digital-age_9789264311800-en.html. Acesso em: 24 fev. 2026.

OGASSAVARA, Dante. Trilhas metodológicas para a revisão narrativa: orientações pragmáticas para sua elaboração. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 23, n. 03, p. 308-318, ago./dez. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.33871/23594381.2025.23.3.10317>. Acesso em: 9 abr. 2026.

RICCI, Raquel Cordeiro *et al.* Impactos da tecnologia na saúde infantil: uma revisão sistemática. **Revista Paulista de Pediatria**, v. 41, e2020504, jul. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0462/2023/41/2020504>. Acesso em: 30 mar. 2026.

SILVA JÚNIOR, Djalma Carmo da *et al.* Impacto do uso de telas interativas no desenvolvimento da linguagem em crianças de até 6 anos de idade: uma revisão sistemática **Child: Care, Health and Development**, v. 51, n. 6, e70176, nov. 2025. <https://doi.org/10.1111/cch.70176>. Acesso em: 30 mar. 2026.

SOUZA, Everton Ferreira de *et al.* Uso de tela em crianças – dois lados da moeda: uma revisão narrativa crítica. **Dementia & Neuropsychologia**, v. 19, e20240173, Mar. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-5764-DN-2024-0173>. Acesso em: 30 mar. 2026.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho integra o projeto de pesquisa “Desconectar para aprender: dilemas e perspectivas sobre o uso de aparelhos eletrônicos portáteis no ambiente escolar”, desenvolvido com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), na modalidade Bolsa de Iniciação Científica Ações Afirmativas, por meio de aprovação no Edital nº 044/2025–UEPA.

DECLARAÇÃO

Durante a preparação deste trabalho, os autores utilizaram o ChatGPT da OpenAI, em maio de 2026, para aprimoramentos gramaticais e semânticos do texto. Após sua utilização, os autores revisaram e editaram integralmente o conteúdo, assumindo total responsabilidade pelas informações apresentadas.

O RISCO DO “EFEITO REBOTE” NA PROIBIÇÃO DE APARELHOS ELETRÔNICOS NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA ANÁLISE DA LEI Nº 15.100/2025 À LUZ DA TEORIA DA REATÂNCIA PSICOLÓGICA

Lenilson da Costa Silva

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: l.costasilva@aluno.uepa.br

Anibal Correia Brito Neto

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: anibal.neto@uepa.br

INTRODUÇÃO

A integração massiva das tecnologias digitais no cotidiano juvenil reconfigurou as dinâmicas de socialização e aprendizagem, estabelecendo um estado de hiperconectividade que desafia as fronteiras tradicionais da instituição escolar. Diante do aumento exponencial do tempo de tela e dos seus impactos deletérios na saúde mental e física dos estudantes, o Estado brasileiro promulgou a Lei Federal nº 15.100/2025, de 13 de janeiro de 2025, que restringe o uso de dispositivos móveis na educação básica (Brasil, 2025). Embora a medida vise salvaguardar o bem-estar dos jovens, a literatura científica alerta para os riscos de abordagens proibicionistas que ignoram os processos psicológicos subjacentes à restrição de liberdades.

Nesse contexto, emerge a necessidade de analisar a referida legislação não apenas pelo seu viés jurídico, mas pelas consequências comportamentais que uma interrupção abrupta de hábitos cotidianos pode desencadear. Assim, o objetivo deste trabalho é discutir as implicações da Lei nº 15.100/2025 à luz da “Teoria da Reatância Psicológica” (Brehm, 1966), investigando como o banimento unilateral pode gerar um “efeito rebote” capaz de comprometer os próprios objetivos da norma. Trata-se de um recorte teórico focado no tensionamento entre política pública restritiva e promoção da autonomia discente.

A relevância desta análise reside na urgência de qualificar as práticas curriculares frente à era digital, superando a lógica da censura em favor de modelos que promovam o letramento crítico e a mediação pedagógica. A pesquisa justifica-se pela atualidade do marco legal e pela escassez de estudos que abordem as possíveis formas de resistência comportamental dos alunos diante de políticas de banimento tecnológico.

A metodologia empregada combinou as modalidades de pesquisa documental e bibliográfica, com base em Gil (2002). O corpus de análise foi constituído pela Lei nº 15.100/2025 (Brasil, 2025) e por literatura científica selecionada a partir de levantamento realizado nas bases de dados SciELO e Portal de Periódicos da CAPES, utilizando o descritor “reatância psicológica”.

DESENVOLVIMENTO

A “Teoria da Reatância Psicológica”, originalmente formulada Brehm (1966), postula que os indivíduos valorizam sua autonomia e capacidade de agência. Assim, quando uma liberdade comportamental é percebida como ameaçada ou suprimida por pressões externas, instaura-se um estado motivacional aversivo orientado à restauração dessa liberdade. No ambiente escolar, o dispositivo móvel transcende a condição de mera ferramenta tecnológica, consolidando-se como elemento de identidade e pertencimento. Desse modo, a proibição pode ser interpretada pelo psiquismo adolescente como uma restrição impositiva de sua agência.

A análise documental da Lei nº 15.100/2025 revela uma estrutura pautada na lógica de comando e controle que, segundo Silva (2025), prioriza a repressão em detrimento da formação crítica. Inicialmente, a norma estabelece que “fica proibido o uso, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais durante a aula, o recreio ou os intervalos entre as aulas, para todas as etapas da educação básica” (Brasil, 2025, art. 2). Somente posteriormente são apresentadas as exceções à proibição, de caráter bastante restritivo, relacionadas à inclusão educacional, à proteção de direitos fundamentais e a situações emergenciais.

Essa característica autoritária da norma configura o gatilho primário para o que Rains (2013) define como um amálgama de afetos negativos, predominantemente marcado pela raiva, e cognições negativas, evidenciadas por intensa contra-argumentação. A análise do excerto legislativo sugere que a restrição imposta pela lei tende a transformar o telefone celular em um “fruto proibido” altamente atrativo, conforme apontam estudos da psicologia da comunicação (Bushman; Stack, 1996; Bijvank *et al.*, 2009).

Em vez de reduzir o tempo de tela, a proibição abrupta e desprovida de mediação pedagógica pode intensificar o desejo pelo consumo tecnológico e

desencadear comportamentos de oposição direta, caracterizando o chamado “efeito rebote”, expresso, por exemplo, no uso clandestino de dispositivos no ambiente escolar ou no consumo compensatório exacerbado no contra-turno. Essa dinâmica evidencia um descompasso entre a intenção legislativa de proteção à saúde e a realidade psíquica dos estudantes, que tendem a reagir à perda de autonomia por meio de táticas de resistência.

Ademais, observa-se que a Lei nº 15.100/2025 cria um vácuo comportamental na rotina escolar ao retirar o dispositivo eletrônico sem oferecer alternativas imediatas de engajamento ativo. Esse cenário exige a ressignificação das práticas curriculares, buscando mitigar a raiva e a desmotivação potencialmente geradas pela lógica proibicionista da medida. O desafio das políticas públicas educacionais contemporâneas consiste, portanto, em equilibrar a necessidade de proteção com o respeito à subjetividade e à autonomia da juventude no século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões aqui sistematizadas permitem concluir que a Lei nº 15.100/2025, embora bem-intencionada em seus objetivos de resguardar a saúde do público escolar, apresenta fragilidades em sua concepção ao desconsiderar os mecanismos da Reatância Psicológica entre crianças e adolescentes. A estratégia de banimento unilateral atua como um gatilho para a resistência comportamental, podendo favorecer a consolidação do uso clandestino de dispositivos e o enfraquecimento da eficácia das normas escolares. O estudo problematiza que a proibição isolada se mostra insuficiente para o enfrentamento da dependência e dos danos decorrentes do uso excessivo de tecnologias, exigindo intervenções que devolvam ao estudante o senso de protagonismo e participação ativa.

Como contribuição para o campo das políticas públicas educacionais, este trabalho aponta para a necessidade de substituir a lógica proibicionista por uma perspectiva centrada na mediação pedagógica. Conclui-se que o êxito de qualquer política de restrição tecnológica no currículo escolar depende da capacidade institucional de oferecer espaços de engajamento ativo capazes de reduzir a reatância psicológica e promover formas efetivas de autonomia.

REFERÊNCIAS

BIJVANK, M. N. *et al.* Age and content labels make video games forbidden fruit for youth. **Pediatrics**, [S. l.], v. 123, n. 3, p. 870-876, mar. 2009.

Disponível em: <https://doi.org/10.1542/peds.2008-0601>. Acesso em: 26 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025**. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Brasília: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15100.htm. Acesso em: 3 nov. 2025.

BREHM, J. W. **A theory of psychological reactance**. New York: Academic Press, 1966.

BUSHMAN, B. J.; STACK, A. D. Forbidden fruit versus tainted fruit: effects of warning labels on attraction to television violence. **Journal of Experimental Psychology: Applied**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 207-226, 1996. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F1076-898X.2.3.207>. Acesso em: 26 abr. 2026.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

RAINS, S. A. The nature of psychological reactance revisited: a meta-analytic review. **Human Communication Research**, [S. l.], v. 39, p. 47-73, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2012.01443.x>. Acesso em: 26 abr. 2026.

SILVA, J. C. F. da. Proibir ou educar? O equívoco da Lei 15.100 sobre uso de celulares em escolas. **JOTA**, São Paulo, 17 maio 2025. Disponível em: <https://www.jota.info/opiniao-e-analise/artigos/proibir-ou-educar-o-equivoco-da-lei-15-100-sobre-uso-de-celulares-em-escolas>. Acesso em: 3 mar. 2026.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho integra o projeto de pesquisa “Desconectar para aprender: dilemas e perspectivas sobre o uso de aparelhos eletrônicos portáteis no ambiente escolar”, desenvolvido com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), na modalidade Bolsa de Iniciação Científica Ações Afirmativas, por meio de aprovação no Edital nº 044/2025–UEPA.

DECLARAÇÃO

Durante a preparação deste trabalho, os autores utilizaram o ChatGPT da OpenAI, em maio de 2026, para aprimoramentos gramaticais e semânticos do texto. Após sua utilização, os autores revisaram e editaram integralmente o conteúdo, assumindo total responsabilidade pelas informações apresentadas.



O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA ERA DAS TECNOLOGIAS: UMA REVISÃO NARRATIVA

Fabício Alves Almeida

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: fabricao.alves425@gmail.com

Thayanne Cristine Santiago Corrêa

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: thayannecorrea0000@gmail.com

Edna Cristina Santos Franco

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: edna.franco@uepa.br

INTRODUÇÃO

A infância constitui uma fase fundamental para o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social da criança. Nesse contexto, o brincar desempenha papel essencial, sendo reconhecido como importante instrumento de aprendizagem, socialização e construção das capacidades motoras e afetivas. Por meio das brincadeiras, a criança desenvolve criatividade, autonomia, coordenação motora, resolução de problemas e interação social, aspectos indispensáveis ao desenvolvimento integral (Piaget, 1975; Vygotsky, 1991).

Entretanto, nas últimas décadas, observa-se aumento significativo do uso das tecnologias digitais durante a infância, incluindo smartphones, tablets, computadores e videogames. Embora esses recursos possam apresentar benefícios educacionais quando utilizados de maneira adequada, o uso excessivo tem contribuído para redução do brincar ativo, aumento do comportamento sedentário e diminuição das interações sociais presenciais (Sigman, 2012).

Estudos demonstram que a redução das atividades lúdicas e do tempo de brincadeiras ao ar livre está associada ao aumento de problemas relacionados ao sedentarismo, obesidade infantil, alterações comportamentais e prejuízos ao desenvolvimento motor (Nobre, 2021). Além disso, o excesso de exposição às telas pode impactar negativamente aspectos relacionados à atenção, socialização, linguagem e qualidade do sono infantil (Madigan, 2020).

Nesse cenário, destaca-se a relevância da Educação Física enquanto área promotora do movimento, da ludicidade e da saúde infantil. O profissional de Educação Física possui importante papel na valorização das brincadeiras ativas e na construção de estratégias que favoreçam equilíbrio entre o uso das tecnologias e as experiências motoras durante a infância (Kishimoto, 1998). A fim de entender de que forma o brincar contribui para o desenvolvimento infantil e quais os efeitos do uso excessivo das tecnologias nesse contexto, o presente estudo teve como objetivo analisar a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, bem como discutir os impactos das tecnologias digitais sobre as experiências corporais e o desenvolvimento infantil, enfatizando a importância das atividades lúdicas na promoção da saúde da criança.

DESENVOLVIMENTO

Trata-se de uma revisão narrativa de abordagem qualitativa fundamentada em estudos relacionados ao brincar, desenvolvimento infantil, tecnologias e atuação do profissional de Educação Física. As buscas foram realizadas nas bases SciELO, PubMed, Google Acadêmico e Portal CAPES, utilizando os descritores “brincar”, “desenvolvimento infantil”, “tecnologias”, “atividade física” e “Educação Física”, combinados pelos operadores booleanos AND e OR. Foram incluídos na análise artigos científicos disponíveis nos idiomas português e inglês, relacionados à infância, ludicidade, tecnologias digitais e desenvolvimento infantil. Além disso, utilizou-se obras clássicas consideradas fundamentais para sustentação teórica do estudo. Foram excluídos trabalhos sem relação direta com o tema investigado, bem como estudos voltados exclusivamente à população adulta.

Os resultados evidenciaram que o brincar possui importante contribuição para o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social da criança (Piaget, 1975; Vygotsky, 1991). As brincadeiras estimulam capacidades relacionadas à coordenação motora, criatividade, imaginação, autonomia e interação social, além de favorecerem construção de vínculos afetivos e desenvolvimento emocional saudável (Wallon, 1968). Entre as atividades mais citadas destacaram-se brincadeiras tradicionais, jogos cooperativos, atividades recreativas ao ar livre e práticas corporais lúdicas. Essas experiências contribuem para ampliação das vivências motoras e fortalecimento das relações interpessoais durante a infância (Vygotsky, 1991).

Por outro lado, observou-se aumento expressivo do tempo de exposição às telas entre crianças, reduzindo o tempo destinado às brincadeiras ativas e favorecendo comportamento sedentário (Sigman, 2012). Estudos apontam associação entre excesso de tecnologias e aumento da obesidade infantil, dificuldades de socialização, alterações comportamentais e prejuízos ao desenvolvimento motor (Nobre, 2021; Madigan, 2020). Verificou-se também que o uso excessivo de dispositivos eletrônicos pode comprometer experiências fundamentais para o desenvolvimento infantil, especialmente aquelas relacionadas ao movimento, à interação social e às atividades recreativas presenciais (Sigman, 2012).

Nesse contexto, destaca-se a importância da atuação do profissional de Educação Física na promoção do brincar ativo e no incentivo à prática de atividades físicas durante a infância (Kishimoto, 1998). Os achados deste estudo reforçam a necessidade de estratégias voltadas à conscientização de pais, educadores e profissionais da saúde acerca da importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil, bem como da necessidade de equilíbrio entre o uso das tecnologias e as experiências motoras e sociais da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As evidências analisadas demonstram que o brincar ultrapassa a dimensão recreativa, constituindo importante elemento para a construção das experiências corporais, cognitivas, afetivas e sociais durante a infância. As atividades lúdicas favorecem interação social, criatividade, autonomia e desenvolvimento motor, além de contribuírem para formação de vínculos e ampliação das vivências infantis.

Entretanto, as transformações tecnológicas contemporâneas têm modificado significativamente as formas de brincar e de interação da criança com o corpo, o movimento e o ambiente. O aumento do tempo de exposição às telas e a redução das brincadeiras ativas têm favorecido comportamentos sedentários e limitado experiências motoras fundamentais ao desenvolvimento infantil.

Nesse contexto, destaca-se a importância da valorização do brincar ativo como prática promotora de saúde, socialização e desenvolvimento integral da criança. Além disso, evidencia-se o papel do profissional de Educação Física na construção de estratégias lúdicas e práticas corporais capazes de estimular movimento, interação e experiências motoras significativas durante a infância.

Por fim, ressalta-se a necessidade de ampliação de debates e ações educativas voltadas ao uso equilibrado das tecnologias digitais, buscando preservar espaços de ludicidade, movimento e desenvolvimento saudável na infância contemporânea.

REFERÊNCIAS

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SIGMAN, Aric. Time for a view on screen time. **Archives of Disease in Childhood**, v. 97, n. 11, p. 935-942, 2012.

NOBRE, Jéssica N. P. *et al.* Determining factors in children's screen time in early childhood. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 3, p. 1127-1136, 2021.

MADIGAN, Sheri *et al.* Associations between screen use and child language skills: a systematic review and meta-analysis. **JAMA Pediatrics**, v. 174, n. 7, p. 665-675, 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1968.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi desenvolvido sem apoio financeiro.

DECLARAÇÃO

Durante a preparação deste trabalho, os autores utilizaram o ChatGPT Business, da OpenAI, em março de 2026, para *brainstorming*, avaliação do texto e aprimoramentos gramaticais e semânticos. Após o uso, os autores revisaram e editaram o conteúdo, assumindo total responsabilidade pelo mesmo.

LIMITES E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DOS EXERGAMES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Eliane do Socorro de Sousa Aguiar

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: eliane.aguiar@uepa.br

Eduardo Ágassi da Silva de Sousa

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: eduardoagassi76@gmail.com

João Gabriel Silva

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: gabrielsilva.1707@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este estudo problematiza o trato pedagógico dos Exergames (EXG) nas aulas de Educação Física escolar, compreendendo-os como ferramenta potencializadora do processo de ensino-aprendizagem. Os EXG combinam jogos eletrônicos e atividade física por meio da interação corporal com o game, demandando discussões sobre suas implicações educacionais na contemporaneidade.

A cultura digital tem modificado formas de comunicação, lazer e aprendizagem. Segundo Kenski (2012), as tecnologias digitais transformam as formas de ensinar e aprender, exigindo novas mediações pedagógicas. Nesse contexto, os EXG emergem como possibilidade metodológica capaz de aproximar os conteúdos escolares das experiências culturais dos estudantes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece os jogos eletrônicos como objeto de conhecimento da unidade temática “Brincadeiras e Jogos”, prevista para o 6º e 7º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, os EXG ampliam os conteúdos da cultura corporal e favorecem novas experiências pedagógicas.

Entretanto, ainda existem desafios relacionados ao uso pedagógico dos EXG nas aulas de Educação Física escolar, especialmente quanto às condições estruturais, à formação docente e à intencionalidade pedagógica. Assim, questiona-se: quais limites e possibilidades têm sido apontados pela produção científica acerca do uso dos EXG na Educação Física escolar?

Diante desse cenário, o estudo teve como objetivo analisar os limites e possibilidades do uso pedagógico dos EXG nas aulas de Educação Física

escolar presentes na produção científica da área, identificando limites pedagógicos e potencialidades desse recurso no ambiente escolar.

RESULTADOS E ANÁLISE DA PESQUISA

A pesquisa caracteriza-se como revisão bibliográfica de natureza qualitativa, fundamentada em Minayo, Deslandes e Gomes (2007) e Gil (2002). Como fontes de coleta de dados, utilizaram-se as bases *Scientific Eletronic Library Online (SciELO)*, LILACS e Portal de Periódicos CAPES. Os descritores empregados foram: “Exergames”, “Exergames and Educação” e “Exergames and Educação Física Escolar”. Selecionaram-se artigos originais publicados entre 2012 e 2023, em língua portuguesa, disponíveis integralmente e relacionados aos EXG na Educação Física escolar. Foram excluídos estudos duplicados, resumos simples e trabalhos sem relação direta com o objeto investigado.

A análise ocorreu por meio de leitura exploratória e interpretativa, identificando recorrências temáticas relacionadas aos limites e possibilidades pedagógicas dos EXG. Ao final, foram selecionados 11 artigos, organizados em categorias temáticas referentes às potencialidades e limitações pedagógicas dos EXG.

Entre os principais limites identificados, destacam-se aspectos relacionados à motivação, inclusão e condições de participação dos estudantes. Alguns estudos apontaram que a exposição corporal durante as práticas pode gerar timidez e resistência à participação. Além disso, o uso recorrente dos EXG, quando desvinculado de estratégias pedagógicas diversificadas, pode reduzir o interesse dos alunos.

Os estudos também evidenciaram dificuldades relacionadas ao alto custo dos equipamentos, à precariedade da infraestrutura escolar, à limitação de espaços adequados e ao tempo reduzido das aulas. No âmbito curricular, verificou-se que a ausência de formação específica dificulta a utilização pedagógica dos EXG. Em alguns casos, os jogos são utilizados apenas como entretenimento, sem articulação crítica com os conteúdos da Educação Física escolar, evidenciando a importância da mediação docente e da formação continuada para integração qualificada das tecnologias digitais.

Apesar das limitações, os estudos evidenciaram possibilidades pedagógicas relevantes. Os EXG promoveram maior engajamento dos estudantes

por meio de experiências inovadoras e lúdicas, aproximando os conteúdos escolares de práticas da cultura digital presentes no cotidiano estudantil.

Além disso, os EXG podem favorecer processos de inclusão, especialmente de estudantes com dificuldades motoras, deficiência ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), ampliando as formas de participação nas aulas. Os jogos também contribuíram para interação social, coordenação motora e aprendizagem de elementos técnicos esportivos.

Os estudos ainda destacaram a ampliação das possibilidades curriculares da Educação Física, permitindo a inserção de práticas corporais pouco vivenciadas no ambiente escolar, como esportes de inverno, golfe, tênis e arco e flecha. Dessa forma, os EXG configuram-se como recurso capaz de diversificar os conteúdos da cultura corporal e ressignificar a prática docente no contexto da cultura digital contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou que os Exergames apresentam relevantes possibilidades pedagógicas para as aulas de Educação Física escolar, especialmente quanto ao engajamento dos estudantes, à inclusão e à diversificação curricular. Ao aproximar a escola das práticas tecnológicas presentes no cotidiano dos alunos, os EXG favorecem experiências pedagógicas mais significativas no contexto da cultura digital.

Entretanto, sua inserção ainda enfrenta desafios relacionados à infraestrutura escolar, ao acesso aos equipamentos tecnológicos e à formação docente para o trabalho com tecnologias digitais. Os estudos analisados demonstram que a utilização dos EXG exige planejamento pedagógico e mediação crítica, evitando seu uso apenas recreativo.

Conclui-se que os EXG não devem substituir as práticas corporais tradicionais, mas atuar como ferramenta complementar capaz de ampliar experiências educativas e potencializar o processo de ensino-aprendizagem, ressignificando práticas pedagógicas na Educação Física escolar.

REFERÊNCIAS

BARACHO, A. F. O.; GRIPP, F. J.; LIMA, M. R. Os exergames e a educação física escolar na cultura digital. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 34, n. 1, p. 111-126, 2012.

FINCO, M. D.; REATEGUI, E. B.; ZARO, M. A. Laboratório de exergames: um espaço complementar para as aulas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 687-699, 2015.

FREITAS, G. S.; SILVA, V. B.; VAGHETTI, C. A. O. “Agora é minha vez de jogar?” Percepção de estudantes sobre a utilização dos exergames na educação física escolar. **Conexões**, Campinas, v. 17, p. 1-16, 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LIMA, M. R.; MENDES, D. S.; LIMA, E. M. Exergames na educação física escolar como potencializadores da ação docente na cultura digital. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. e66038, 2020.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SALGADO, K. R.; SCAGLIA, A. J. Os exergames como recurso didático no ensino do atletismo na educação física escolar. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 31, p. e3146, 2020.

SILVA, S. A.; MATOS, E. S.; VELTEN, M. C. C. Exergames como conteúdo estratégico na educação física escolar. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 38, n. 117, p. 364-374, 2021.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi desenvolvido sem apoio financeiro.

DECLARAÇÃO

Durante a preparação deste trabalho, os autores utilizaram o ChatGPT Business, da OpenAI, em maio de 2026, para avaliação do texto e aprimoramentos gramaticais e semânticos. Após o uso, os autores revisaram e editaram o conteúdo, assumindo total responsabilidade pelo mesmo.

DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO: REFLEXÕES DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DO CURSO DE BACHAREL EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ

Lucas Bernardo Sousa de Sousa

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: lucasbernardo987@gmail.com

Madson Correa de Lima

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: madson_lima@outlook.com

Patrícia do Socorro Chaves de Araújo

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: patricia.daraujo@uepa.br

INTRODUÇÃO

A discussão acerca do currículo no ensino superior tem assumido crescente relevância nas últimas décadas, sobretudo diante das críticas direcionadas às formas tradicionais de produção, organização e legitimação do conhecimento. No campo da Educação Física, essa problemática torna-se ainda mais evidente, considerando que historicamente os currículos foram estruturados sob forte influência de perspectivas eurocêntricas, biologicistas e tecnicistas, privilegiando determinados saberes em detrimento de práticas corporais e manifestações culturais oriundas de diferentes grupos sociais. Tal configuração contribuiu para a invisibilização de conhecimentos locais, populares, indígenas e afrodescendentes, reforçando relações de poder e exclusão no âmbito educacional.

Nesse contexto, a perspectiva de descolonização do currículo emerge como uma proposta crítica que busca questionar a hegemonia das epistemologias dominantes e valorizar a pluralidade de saberes e experiências culturais. Conforme discute Aníbal Quijano, a colonialidade do poder permanece presente nas estruturas sociais e educacionais, influenciando os modos de pensar, ensinar e produzir conhecimento. Nessa mesma direção, Walter Dignolo defende a necessidade de um giro decolonial capaz de romper com os padrões impostos pela modernidade ocidental, possibilitando a construção de epistemologias outras e de práticas educativas mais inclusivas e contextualizadas.

No âmbito da Educação Física, pensar a descolonização curricular implica reconhecer e incorporar práticas corporais historicamente marginaliza-

das, como aquelas vinculadas às culturas indígenas, africanas e populares, superando a centralidade de modelos esportivizados e eurocentrados. Esse movimento não se limita à inserção de novos conteúdos curriculares, mas envolve uma transformação das próprias concepções de corpo, cultura e educação. Nesse sentido, Boaventura de Sousa Santos contribui ao propor uma ecologia de saberes fundamentada no reconhecimento da diversidade epistemológica e na valorização dos conhecimentos produzidos por diferentes grupos sociais.

Diante dessa realidade, o papel dos professores universitários revela-se fundamental, uma vez que esses sujeitos participam diretamente da construção, mediação e transformação curricular no ensino superior. Suas trajetórias formativas, experiências profissionais e concepções pedagógicas influenciam significativamente as práticas desenvolvidas nos cursos de Educação Física, podendo contribuir tanto para a manutenção de perspectivas tradicionais quanto para a implementação de propostas curriculares críticas e decoloniais.

Apesar do avanço das discussões sobre currículo e decolonialidade na educação, observa-se que ainda são limitadas as pesquisas voltadas especificamente para a compreensão das percepções e práticas de professores universitários da área de Educação Física acerca da descolonização curricular. Dessa forma, identifica-se uma lacuna no que se refere à análise das experiências docentes e de suas contribuições para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade cultural e epistemológica no ensino superior.

Nesse sentido, o presente estudo busca responder ao seguinte problema de pesquisa: como professores universitários da área de Educação Física compreendem e incorporam a perspectiva de descolonização do currículo em suas práticas pedagógicas no ensino superior?

A partir desse questionamento, o estudo tem como objetivo geral analisar as reflexões de professores universitários da área de Educação Física acerca da descolonização do currículo no ensino superior. Como objetivos específicos, pretende-se: identificar as concepções de currículo presentes nos discursos docentes; compreender como os professores percebem a perspectiva decolonial na Educação Física; investigar de que maneira práti-

cas corporais historicamente marginalizadas são incorporadas ao currículo; e analisar os desafios e possibilidades para a construção de práticas pedagógicas decoloniais no contexto universitário.

Assim, esta pesquisa justifica-se pela relevância de ampliar as discussões sobre currículo, diversidade epistemológica e práticas pedagógicas no ensino superior, contribuindo para reflexões críticas acerca da formação em Educação Física e para a construção de propostas curriculares mais inclusivas, democráticas e socialmente comprometidas.

DESENVOLVIMENTO

A presente pesquisa caracteriza-se como uma investigação de abordagem qualitativa, pois busca compreender significados, percepções, valores e reflexões de professores universitários acerca da descolonização do currículo na formação em Educação Física no ensino superior, em especial no contexto do estado do Pará. A pesquisa qualitativa, ao se voltar para os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas práticas, vivências e trajetórias, permite explorar fenômenos de natureza social que não se esgotam em variáveis mensuráveis, mas que se manifestam em discursos, narrativas e práticas pedagógicas (Flick, 2013).

No que se refere ao delineamento, o estudo assume caráter descritivo-exploratório, tendo em vista que se propõe a descrever como os professores percebem, concebem e vivenciam a descolonização do currículo, bem como a explorar as relações entre essas percepções e as práticas de ensino-aprendizagem em Educação Física.

A pesquisa foi realizada no estado do Pará, envolvendo docentes que atuam em cursos de Bacharelado em Educação Física em instituições de ensino superior, considerando-se que esses sujeitos desempenham papel central na construção, implementação e transformação dos currículos acadêmicos e na formação de futuros profissionais. O período de coleta de dados compreendeu os meses de fevereiro a abril de 2026.

Participaram do estudo 7 (sete) professores universitários da área de Educação Física, todos vinculados ao curso de Bacharelado em Educação Física da Universidade Estadual do Pará (UEPA). A seleção dos participantes foi realizada por amostragem intencional, priorizando docentes com experiência no ensino superior e envolvimento em processos de formação acadêmica. Essa

estratégia permitiu focalizar sujeitos que possuem contato direto com o currículo, com a prática pedagógica e com debates contemporâneos sobre diversidade cultural, identidades étnico-raciais e criticidade pedagógica.

Como principal instrumento de produção de dados, utilizou-se um questionário on-line semiestruturado, aplicado por meio da plataforma Google Forms. O questionário contemplou itens de natureza quantitativa (questões fechadas e de múltipla escolha) e qualitativa (questões abertas), de modo a permitir tanto a obtenção de indicadores de frequência e prevalência quanto a captação de descrições, justificativas, experiências e reflexões pessoais dos participantes em relação à descolonização do currículo.

A escolha da plataforma Google Forms foi realizada em razão de sua ampla utilização em pesquisas acadêmicas para a coleta de dados por meio de questionários, por possibilitar anonimato parcial, organização automática das respostas e economia de tempo na tabulação, conforme discutido por Mota (2018).

A coleta de dados ocorreu após a autorização ética e a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), enviado eletronicamente junto ao link do formulário, garantindo ao professor a participação voluntária, o direito de se recusar a responder, a possibilidade de interromper a participação a qualquer momento e o compromisso de sigilo em relação aos dados produzidos. A pesquisa seguiu os princípios éticos previstos na Resolução CNS nº 510/2016, assegurando o anonimato, a confidencialidade das informações e a utilização dos dados exclusivamente para fins acadêmicos.

Para complementar a análise, foram realizadas pesquisas documentais e bibliográficas em bases de dados (como a CAPES - Portal de Periódicos, Google Scholar e outras bases de acesso aberto) até maio de 2026, com foco em estudos que articulam a descolonização do currículo, a Educação Física, a cultura corporal, práticas afrobrasileiras e resistência cultural.

As palavras-chave utilizadas foram: Educação Física, descolonial, cultura corporal, capoeira, cultura afro-brasileira e resistência, sem a utilização de operadores booleanos, adotando apenas o idioma português. A seleção dos textos obedeceu a critérios de relevância temática, vínculo com a descolonização curricular e pertinência ao contexto educacional brasileiro, em especial regional paraense.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a descolonização do currículo em Educação Física exige mais do que a inclusão de novos conteúdos: ela demanda uma transformação nas bases epistemológicas que sustentam a formação universitária. À luz de Quijano, fica evidente que a colonialidade do poder continua influenciando a hierarquização dos saberes, enquanto Mignolo reforça a necessidade de uma desobediência epistêmica capaz de romper com a centralidade do conhecimento eurocêntrico.

Nesse sentido, o currículo deixa de ser neutro e passa a ser compreendido como espaço de disputa, no qual saberes indígenas, africanos, afro-brasileiros e amazônicos ainda lutam por reconhecimento. Os resultados da pesquisa mostraram que os professores reconhecem a importância dessa perspectiva, mas ainda enfrentam obstáculos como tradicionalismo, tecnicismo e hegemonia do esporte.

Assim, descolonizar o currículo em Educação Física significa valorizar a diversidade cultural, ampliar o diálogo com os territórios e fortalecer uma formação mais crítica, inclusiva e socialmente comprometida.

REFERÊNCIAS

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice A. Bertotto. 4. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

MOTA, Janine da Silva. Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 12, p. 371-380, 2018.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

QUIJANO, Anibal. **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. Buenos Aires: CLACSO; Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2014.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi desenvolvido sem apoio financeiro.

DECLARAÇÃO

Durante a preparação deste trabalho, os autores utilizaram o ChatGPT Basic, da OpenAI, em maio de 2026, para *brainstorming*, avaliação do texto e aprimoramentos gramaticais e semânticos. Após o uso, os autores revisaram e editaram o conteúdo, assumindo total responsabilidade pelo mesmo.



POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E PRÁTICAS CURRICULARES NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Beatriz Tavares Leão

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: prof.beatriztavares@gmail.com

INTRODUÇÃO

A educação brasileira é organizada por políticas públicas que orientam a estrutura do ensino, a distribuição de responsabilidades entre os entes federativos e as práticas desenvolvidas nas instituições escolares. Nesse sentido, compreender a relação entre políticas públicas e práticas curriculares torna-se fundamental para analisar como as decisões legais e administrativas repercutem no cotidiano educacional.

Este estudo tem como objetivo discutir as relações entre políticas públicas educacionais e práticas curriculares, a fim de compreender como essas políticas influenciam a organização curricular e impactam a efetivação do direito à educação no contexto brasileiro, considerando os desafios presentes na garantia do acesso e da qualidade educacional. Para isso, parte-se de uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, fundamentada em autores que discutem políticas educacionais, o Sistema Nacional de Educação, desigualdades e organização curricular. A seleção dos autores ocorreu a partir da relevância teórica e da relação direta com a temática investigada, priorizando produções publicadas entre 2009 e 2019, período marcado por importantes debates sobre políticas educacionais e organização do Sistema Nacional de Educação no Brasil, bem como estudos contemporâneos produzidos entre 2020 e 2026. Nesse conjunto, destacam-se contribuições como as de Hypolito (2020), que discute políticas curriculares, trabalho docente e responsabilização educacional; Cássio e Goulart (2022), que problematizam os impactos das reformas educacionais e da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio; Nobre et al. (2023), que analisam desigualdades educacionais e transformações no contexto escolar; Nicoletti (2024), que aborda questões relacionadas à inclusão e às práticas curriculares; e Lima e Mariano (2025), que discutem formação docente, implementação curricular e equidade educacional. Tais contribuições possibilitam compreender os desafios contemporâneos relacio-

nados à inclusão, às tecnologias educacionais, à formação docente e à efetivação das políticas públicas no contexto educacional brasileiro.

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCACIONAIS

Com o intuito de fornecer embasamento teórico para esta discussão, recorre-se às contribuições de Dourado (2018), Saviani (2008; 2010), Duarte e Santos (2014), Gracindo (2010), Hofling (2001), Rodrigues (2013) e Hypolito (2020), que discutem as relações entre políticas curriculares, trabalho docente e processos de responsabilização educacional; Cássio e Goulart (2022), que problematizam os impactos das reformas educacionais e da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio; Nobre et al. (2023), que analisam os desafios relacionados às desigualdades educacionais e às transformações no contexto escolar; Nicoletti (2024), que aborda questões relacionadas à inclusão e às práticas curriculares; e Lima e Mariano (2025), que discutem formação docente, implementação curricular e equidade educacional, com o objetivo de compreender a organização das políticas públicas educacionais e suas implicações para as práticas curriculares e a efetivação do direito à educação. Esses autores discutem a atuação do Estado na formulação e implementação das políticas públicas, a organização do Sistema Nacional de Educação, a articulação entre os entes federativos, as desigualdades educacionais, as políticas curriculares, a implementação da BNCC, a formação docente e os desafios contemporâneos da educação brasileira. Suas contribuições permitem compreender a relação entre políticas públicas e práticas escolares, evidenciando aspectos relacionados à equidade, inclusão, tecnologias educacionais e aos desafios presentes no contexto educacional contemporâneo.

Para Hofling (2001), as políticas públicas sociais correspondem a ações desenvolvidas pelo Estado para atender demandas coletivas, abrangendo áreas como educação, saúde e assistência social. No campo educacional, essas políticas materializam-se por meio de legislações e diretrizes, como a LDB, o PNE e a BNCC, embora desafios relacionados ao financiamento, à valorização docente e às desigualdades educacionais ainda permaneçam presentes.

Nesse contexto, compreende-se que as políticas públicas educacionais não se limitam à elaboração de normas e diretrizes, mas influenciam diretamente a organização do ensino e das práticas curriculares. Entretanto, os es-

tudos analisados evidenciam que desafios relacionados às desigualdades sociais, ao financiamento e à valorização docente ainda dificultam a efetivação do direito à educação. Assim, discutir as relações entre políticas públicas e currículo torna-se fundamental para compreender seus impactos no cotidiano escolar e na construção de uma educação mais democrática e equitativa.

POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS CURRICULARES

As políticas públicas educacionais não permanecem restritas ao plano normativo, uma vez que produzem repercussões diretas sobre a organização curricular e as práticas desenvolvidas nas instituições de ensino. Documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares estabelecem orientações que influenciam conteúdos, metodologias, avaliações e práticas pedagógicas. Além disso, estudos contemporâneos, como os de Cássio e Goulart (2022), problematizam os impactos das reformas educacionais e da implementação do Novo Ensino Médio sobre o currículo, apontando possíveis aprofundamentos das desigualdades educacionais. Já Hypolito (2020) discute as relações entre políticas curriculares, trabalho docente e processos de responsabilização educacional, enquanto estudos recentes sobre implementação curricular e formação docente destacam desafios relacionados à equidade, inclusão e às transformações educacionais contemporâneas. As pesquisas atuais evidenciam a necessidade de compreender o currículo para além de uma organização técnica de conteúdos, reconhecendo-o como espaço atravessado por disputas, interesses e projetos de formação.

Conforme Duarte e Santos (2014), a construção do Sistema Nacional de Educação apresenta-se como possibilidade de organização mais articulada das políticas educacionais brasileiras, embora existam desafios relacionados à cooperação entre os entes federativos. Nesse sentido, compreender o currículo exige ultrapassar a ideia de simples seleção de conteúdos, considerando-o como construção social e educativa atravessada por valores, objetivos e intencionalidades formativas.

As políticas educacionais também repercutem em modalidades como Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Quilombola e Educação Indígena, exigindo práticas curriculares comprometidas com a di-

versidade e com as especificidades dos diferentes contextos educacionais. Assim, as decisões políticas não permanecem restritas ao plano legal, mas interferem diretamente no cotidiano escolar e nos processos formativos.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DAS PRÁTICAS CURRICULARES

No contexto educacional brasileiro, a implementação das políticas públicas e a efetivação das práticas curriculares ainda enfrentam diferentes obstáculos. Gracindo (2010), ao dialogar com Bordignon (2009) e Cury (2009), identifica desafios relacionados à cultura de poder presente nos processos de gestão, às dificuldades de colaboração entre os entes federativos e às desigualdades estruturais existentes na sociedade brasileira.

Para a autora, um dos equívocos mais frequentes consiste em compreender a educação isoladamente, desconsiderando suas relações históricas, sociais e econômicas. Em diálogo com Saviani (2010), tais dificuldades envolvem aspectos econômicos, políticos, filosóficos e legais, evidenciando que a organização educacional também representa um espaço de disputas e relações de poder.

Além desses aspectos, estudos recentes apontam que desafios relacionados à implementação curricular, ao acesso às tecnologias digitais, à valorização docente e às desigualdades ampliadas no período pós-pandemia repercutem diretamente nas práticas escolares. Dessa forma, questões relacionadas ao financiamento, às desigualdades regionais e às condições de implementação das políticas públicas interferem na qualidade do ensino e na efetivação do direito à educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, buscou-se compreender as relações entre políticas públicas educacionais e práticas curriculares, considerando os desafios existentes para a efetivação do direito à educação no contexto brasileiro. Verificou-se que as políticas públicas exercem papel fundamental na organização do ensino e nas práticas desenvolvidas nas instituições escolares, influenciando a estrutura curricular, a definição de diretrizes pedagógicas e os processos formativos. As discussões apresentadas por Hofling (2001), Saviani (2010) e Dourado (2018), juntamente com as contribuições contemporâneas de Hypolito (2020), Cássio e Goulart (2022), Nobre et al. (2023), Nico-

letti (2024) e Lima e Mariano (2025), evidenciam que a educação não pode ser compreendida apenas como resultado de normativas institucionais, mas como um processo atravessado por relações sociais, políticas, econômicas e culturais que repercutem diretamente nas práticas curriculares e no cotidiano escolar.

Conclui-se que a efetivação das políticas educacionais ultrapassa a elaboração de documentos legais, exigindo investimentos, articulação entre os entes federativos, valorização docente e ações que considerem as especificidades das diferentes realidades educacionais.

Além disso, as contribuições contemporâneas evidenciam que desafios relacionados à implementação curricular, à inclusão, à equidade, ao uso das tecnologias educacionais e às transformações presentes no contexto educacional brasileiro continuam interferindo na garantia do direito à educação. Nesse sentido, compreende-se que a construção de políticas públicas comprometidas com a democratização do ensino precisa estar articulada a práticas curriculares que reconheçam a diversidade dos sujeitos, reduzam desigualdades e promovam processos formativos mais inclusivos, críticos e socialmente comprometidos.

REFERÊNCIAS

BORDIGNON, Genuíno. **Sistema nacional de educação: desafios para sua implementação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. Reformas educacionais, BNCC e Novo Ensino Médio: desafios para a educação pública brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Sistema nacional de educação: política de Estado e organização da educação brasileira**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira; SANTOS, Maria Rosimary Soares dos.

Sistema nacional de educação e regime de colaboração: avanços e desafios da política educacional brasileira. In: DOURADO, Luiz Fernandes (org.).

Sistema nacional de educação: política de Estado e organização da educação brasileira. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014.

GRACINDO, Regina Vinhaes. Sistema nacional de educação: limites, possibilidades e desafios. In: DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **Sistema nacional de educação: política de Estado e organização da educação brasileira.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30–41, nov. 2001.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente: impactos nas políticas educacionais contemporâneas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, 2020.

RODRIGUES, Neidson. **Lições do príncipe e outras lições.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira:** estrutura e sistema. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Sistema nacional de educação articulado ao plano nacional de educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 380–393, maio/ago. 2010.



GOVERNANÇA SUPRANACIONAL E A CONSTRUÇÃO DE STANDARDS DOCENTES NA POLÍTICA EDUCACIONAL

Eliane do Socorro de Sousa Aguiar

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: eliane.aguiar@uepa.br

Rosalba Maria Cardoso Garcia

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: rosalba.garcia@ufsc.br

INTRODUÇÃO

As transformações econômicas, políticas e sociais associadas à reconfiguração do capitalismo contemporâneo produziram alterações nos modos de formulação e implementação das políticas educacionais, fortalecendo mecanismos de governança que extrapolam os limites tradicionais dos Estados-Nação e ampliam a influência de organismos internacionais sobre as agendas educativas.

Nesse contexto, a docência passou a ocupar posição estratégica nos discursos internacionais, sendo associada à qualidade educacional e ao desempenho dos sistemas de ensino. Tal centralidade sustentou reformas orientadas para competências, avaliação, responsabilização e definição de parâmetros internacionais para o exercício profissional.

Este estudo apresenta resultados de tese de doutorado que analisou o destaque conferido pelo Banco Mundial (BM), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) à construção de *standards* docentes como requisito para reformas educacionais consideradas exitosas. O objetivo consistiu em elucidar a estratégia político-educacional conduzida por essas organizações em favor da construção de *standards* docentes na transição para o século XXI.

Ancorada no materialismo histórico-dialético, a investigação desenvolveu-se por meio de pesquisa documental, compreendendo os documentos de política educacional como produções históricas e políticas que expressam disputas, interesses e projetos sociais, exigindo análise de seus processos de produção, circulação e materialização (Evangelista, 2012). A partir desse

referencial, buscou-se compreender os nexos entre capitalismo contemporâneo, governança supranacional e políticas docentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados indicaram que a ampliação das redes de influência supranacional produziu formas de governança educacional sustentadas por comparações internacionais, produção de indicadores e circulação de experiências consideradas exitosas, fortalecendo o campo metrológico (Ball, 2012; Grek, 2009; Ozga, 2009). Nesse movimento, discurso da qualidade educacional legitimou reformas orientadas ao monitoramento dos sistemas educativos e à responsabilização crescente da docência pelos resultados escolares (Shiroma; Evangelista, 2014).

Nesse cenário, os *standards* docentes emergiram como mecanismo político central da governança supranacional. O primeiro achado indicou que sua constituição busca subordinar institucionalidades docentes às métricas produzidas internacionalmente, organizando processos de certificação, desenvolvimento profissional e avaliação docente e ampliando mecanismos de indução sobre os sistemas nacionais de educação (OCDE, 2013; Schleicher, 2011).

O segundo resultado evidenciou a ampliação do conjunto de sujeitos autorizados a definir o trabalho docente. Organismos multilaterais, fundações, corporações, especialistas e consultores passaram a compartilhar espaços antes concentrados nas institucionalidades educacionais, ampliando formas de intervenção sobre a docência e sobre as políticas docentes (Shiroma, 2016).

O terceiro resultado demonstrou que o principal significado político dos *standards* está associado ao seu caráter metrológico. Esses dispositivos passaram a operar como instrumentos de descrição, mensuração e avaliação do desempenho profissional, articulando metas nacionais às expectativas produzidas nos processos de governança supranacional e fortalecendo mecanismos permanentes de comparação e indução política (Ingvarson; Kleinhenz, 2006; Grek, 2016).

Por fim, argumenta-se que a difusão internacional dos *standards* integra estratégia mais ampla de regulação da docência. Os resultados indicaram que esse movimento não ocorre por homogeneização absoluta, mas segun-

do a lógica do desenvolvimento desigual e combinado (Löwy, 1995; 2015; Trotsky, 2005; Novack, 2008; Lenin, 2010), articulando referências globais às condições históricas e institucionais dos diferentes Estados-Nação e conformando modelos profissionais coerentes com a dinâmica contemporânea do capital-imperialismo (Fontes, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa permitiu compreender que a construção de *standards* docentes ultrapassa preocupações técnicas relacionadas ao ensino e assume função estratégica nos processos contemporâneos de governança supranacional. Ao articular avaliação, indicadores e redes de influência internacional, esses dispositivos operam como mecanismos políticos de regulação da docência e produção de referências internacionalmente legitimadas sobre o trabalho docente.

Conclui-se que a política de construção de *standards* expressa formas desiguais e combinadas de intervenção sobre os sistemas educacionais, articulando tendências globais às especificidades dos contextos nacionais.

Considerando que a investigação foi concluída em 2018, sua continuidade vem sendo retomada por meio de projeto de iniciação científica, voltado à análise de permanências e reconfigurações recentes das políticas docentes internacionais e seus desdobramentos para as formas contemporâneas de regulação da docência.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. **Global education inc.: new policy networks and the neo-liberal imaginary**. London: Routledge, 2012.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, Ronaldo M. L.; RODRIGUES, Doriedson S. (org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 52–71.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história**. 3. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/EdUFRJ, 2010.

GREK, Sotiria. **International Organisations and the Rise of a Global Metrological Field**. Dublin: European Educational Research Association, 2016.

INGVARSON, Lawrence; KLEINHENZ, Elizabeth. **Standards for Advanced Teaching**: a review of national and international developments. Melbourne: Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2006.

LENIN, Vladimir Ilitch. **O imperialismo**: fase superior do capitalismo. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2010.

LÖWY, Michael. A teoria do desenvolvimento desigual e combinado. **Outubro**, v. 1, n. 1, p. 73–80, 1995.

LÖWY, Michael. **A política do desenvolvimento desigual e combinado**: a teoria da revolução permanente. São Paulo: Sundermann, 2015.

NOVACK, George. **O desenvolvimento desigual e combinado na história**. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2008.

OCDE. **Teachers for the 21st Century**: using evaluation to improve teaching. Paris: OECD Publishing, 2013.

OZGA, Jenny. **Governing education through data in England**: from regulation to self-evaluation. *Journal of Education Policy*, London, v. 24, n. 2, p. 149–162, 2009.

SCHLEICHER, Andreas. **Building a High-Quality Teaching Profession**: lessons from around the world. Paris: OECD Publishing, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes de políticas públicas e governança da educação: pesquisando a convergência das políticas para docentes nas agendas para a próxima década. Florianópolis: UFSC, 2016.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 4, n. 11, p. 21–38, maio/ago. 2014.

TROTSKY, Leon. **A Revolução Traída**: o que é e para onde vai a URSS. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2005.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi desenvolvido sem apoio financeiro.

DECLARAÇÃO

Durante a preparação deste trabalho, os autores utilizaram o ChatGPT Business, da OpenAI, em maio de 2026, para avaliação do texto e aprimoramentos gramaticais e semânticos. Após o uso, os autores revisaram e editaram o conteúdo, assumindo total responsabilidade pelo mesmo.



DESAFIOS DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEPA

Estela da Silva Tavares

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: estela.tavares@aluno.uepa.br

Fabiane Endy Borges Porto

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: f.borgesporto@aluno.uepa.br

Micaelly Iasmim Monteiro de Miranda

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: micaellyias@gmail.com

Alexsander Luiz Braga Santa Brígida

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: alexsander.brigida@uepa.br

Giselle dos Santos Ribeiro

Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: giselle.ds.ribeiro@uepa.br

INTRODUÇÃO

A política de cotas para Pessoas com Deficiência (PcD) na Universidade do Estado do Pará (UEPA), estabelecida em 2024, é um avanço inegável da instituição. O estabelecimento de cotas (sociais e raciais) é presente na legislação federal desde 2012; já as cotas PcD, por sua vez, datam de 2016, atualizando a legislação sobre a temática.

Na UEPA o debate sobre as cotas emerge em 2004. Ao longo desse percurso histórico, foram criadas comissões internas na universidade para estudo, debate e amadurecimento da questão, processos estes que culminaram na implementação das cotas sociais, étnico-raciais em um primeiro momento e, mais recentemente, das cotas para PcD.

O texto em tela objetiva, portanto, debater os desafios da inclusão de alunos PcD no curso de Educação Física da UEPA, num contexto de maior demanda de inclusão frente às cotas PcD. O recorte local se justifica pela vivência acadêmica no curso em questão e a observação das barreiras existentes para que a inclusão efetive de forma concreta.

Tal estudo é uma pesquisa qualitativa, de cunho descritivo e documental. Para sua realização, foram analisados dados institucionais referentes ao ingresso de estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura e bacha-

relato em Educação Física da UEPA, no período de 2022 a 2025. A análise buscou compreender os desafios referentes a inclusão de discentes com deficiência no contexto da formação em Educação Física.

A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

A Pessoa com Deficiência é, segundo a Lei Brasileira da Inclusão (LBI) (2015) aquela que possui impedimento de longo prazo (física, sensorial ou intelectual) e que em interação com barreiras, tem sua participação plena impedida. O conceito de barreira nessa legislação ganha destaque, pois retira-se a condição individual da pessoa do centro da discussão e pauta-se as condições sociais atualmente estabelecidas para definir a deficiência. Ou seja, assume-se que na sociedade há diversas barreiras que impedem a plena participação desse segmento populacional.

Barreira, é qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impeça a participação social das pessoas. (Brasil, 2015, p. 8). Para a oferta do ensino superior via cotas PcD é necessário às Instituições de Ensino Superior (IES) analisar como minimizar ou superar os obstáculos já existentes nas IES como: ausência de formação docente e do pessoal técnico-administrativo, os quais podem apresentar barreiras atitudinais; ausência de rampas de acessibilidade e de sinalização dos espaços em libras e braile, representando barreiras comunicacionais e arquitetônicas

AS ESPECIFICIDADES DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Entre os anos de 2022 e 2025, identificou-se, a partir de dados obtidos junto ao Controle de Registro Acadêmico (CRCA) o ingresso de 14 estudantes com deficiência nos cursos de Educação Física, distribuídos entre licenciatura e bacharelado.

Destes, nove estudantes somente em 2025 quando se instituiu as Cotas PcD. Entre as deficiências e condições identificadas predominam casos de TEA, TDAH, além de estudantes com deficiência visual, incluindo baixa visão, acuidade visual reduzida e visão monocular. Os dados evidenciam um aumento progressivo no acesso de estudantes público-alvo da educação especial aos cursos analisados.

A literatura justifica o aumento dos casos de autismo à expansão dos critérios diagnóstico, à maior conscientização das famílias e treinamento das equipes de saúde (Silva *et al.* 2025). O crescimento no número de estudantes com deficiência ingressantes nos cursos de Educação Física da UEPA evidencia os impactos das políticas afirmativas no processo de democratização do ensino superior. Entretanto, conforme destaca Mantoan (2006), o acesso à universidade não garante, por si só, a inclusão efetiva desses estudantes nos espaços acadêmicos, sendo necessário que a instituição promova condições de permanência, acessibilidade e participação destes estudantes.

No contexto da Educação Física, esses desafios tornam-se ainda mais evidentes devido às especificidades do curso, marcado por práticas corporais, atividades físicas e motoras, experiências pedagógicas que historicamente estiveram associadas a padrões normativos de corpo e desempenho. Nesse sentido, a presença crescente de estudantes PcD demanda adaptações metodológicas, flexibilizações pedagógicas e formação docente voltada à inclusão (Sasaki, 2010), especialmente no que tange as especificidades cujo ingresso se mostra relevante no Curso de Educação Física da UEPA: deficiência visual TEA, cujas adaptações de estrutura física, por exemplo, são insuficientes: ausência de piso tátil e de salas de aulas livres de ruídos.

Portanto, é necessário que universidade repense suas estruturas físicas, pedagógicas e atitudinais. Conforme Sasaki (2010), a inclusão somente se efetiva quando a sociedade e suas instituições assumem a responsabilidade de eliminar barreiras que limitam a participação social das pessoas com deficiência.

Dessa forma, os dados apresentados demonstram não apenas avanços relacionados ao acesso, mas também evidenciam a necessidade de fortalecimento de políticas institucionais de permanência estudantil, acessibilidade e acompanhamento pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a inclusão de estudantes com deficiência no curso de Educação Física da UEPA, percebe-se que há um aumento significativo do número de ingressantes PcD o que acarreta mudanças significativas no cenário universitário e reforça a importância das ações afirmativas. A implementa-

ção da política de cotas, nesse contexto representa um importante avanço no processo de democratização do ensino superior público.

Contudo, os dados e discussões apresentados demonstram que os desafios da inclusão vão além do ingresso na universidade. Persistem dificuldades relacionadas à acessibilidade física, pedagógica e formativa, bem como barreiras atitudinais que ainda limitam a participação plena desses estudantes no cotidiano acadêmico. Espera-se que este trabalho contribua para fortalecer o debate acerca da inclusão na universidade e incentive a construção de práticas mais democráticas, acessíveis e comprometidas com a diversidade no contexto universitário amazônico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. ***Inclusão: construindo uma sociedade para todos***. 8. ed. ampl. e rev. Rio de Janeiro: WVA, 2010

SILVA, B.E.; CASSIMIRO, R.D.; CARVALHO, A.C.T. de; RIBEIRO, L.O; CINTRA, G.S.; MIRANDA, C.V.; BEZERRA, MG; CARVALHO NETO, JD de. Aumento dos diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista: fatores associados, diagnóstico e abordagens de tratamento. **Revista Brasileira de Revisão de Saúde**, [S. l.] , v. 6, pág. e84766, 2025.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi desenvolvido sem apoio financeiro.

DECLARAÇÃO

Durante a preparação deste trabalho, os/as autores/as utilizaram o ChatGPT Business, da OpenAI, em maio de 2026, para avaliação do texto e aprimoramentos gramaticais e semânticos. Após o uso, os/as autores/as revisaram e editaram o conteúdo, assumindo total responsabilidade pelo mesmo.

ORGANIZADORES

Anibal Correia Brito Neto: Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (2018), com período sanduíche na Universidade de Edimburgo/Escócia (2017). Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará – UEPA (2009). Licenciado em Educação Física pela UEPA (2004) e Bacharel em Direito pela Faculdade Ideal/Wyden (2023). Professor Adjunto III do Departamento de Ginástica, Arte Corporal e Recreação (DGAC), do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) da UEPA. Pesquisador do Grupo Ressignificar - Experiências Inovadoras na Formação de Professores e Prática Pedagógica, da UEPA. Tem experiência na área de Educação Física e Educação, com ênfase em Política Educacional, Formação de Professores e Prática Pedagógica. E-mail: anibal.neto@uepa.br

Carmen Lilia da Cunha Faro: Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA (2021). Mestra em Ciência da Motricidade Humana pela Universidade do Estado do Pará – UEPA (2004). Graduada em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física do Pará – ESEFPA (1977). Professora Adjunta III do Departamento de Ginástica, Arte Corporal e Recreação (DGAC), do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) da UEPA. Pesquisadora do Grupo Ressignificar - Experiências Inovadoras na Formação de Professores e Prática Pedagógica, da UEPA, e do Grupo Corpo - Cotidiano, Resgate, Pesquisa e Orientação, da UFBA. Tem experiências na área de Educação e Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar; Ginástica, Dança e Corporeidade; Esporte e Lazer; História Oral, Memória e História da Educação Física. E-mail: carmen.faro@uepa.br

Marcos Renan Freitas de Oliveira: Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará – UFPA (2026). Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará – UEPA (2015). Licenciado em Educação Física pela UEPA (2011) e Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional – UNINTER. Professor Assistente do Departamento de Ginástica, Arte Corporal e Recreação (DGAC), do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) da UEPA. Pesquisadora do Grupo Ressignificar - Experiências Inovadoras na Formação de Professores e Prática Pedagógica, da UEPA, e do Grupo CAÊ – Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Formação de Professores, Organização do Trabalho Pedagógico, Educação em Saúde e Políticas Educacionais. E-mail: marcos.renan@uepa.br

Esta obra reúne os trabalhos apresentados no VIII Seminário do Resignificar, promovido pelo Grupo de Pesquisa Resignificar da Universidade do Estado do Pará (UEPA). O livro contempla discussões sobre histórias e trajetórias formativas, desafios e tensionamentos curriculares, práticas pedagógicas e demandas contemporâneas da docência.

Os textos refletem o compromisso do Grupo Resignificar, que se constitui como um espaço de produção crítica, de fortalecimento da pesquisa e de formação comprometida com a emancipação humana e com a transformação da realidade educacional na Amazônia.

Que a discussão promovida inspire novos debates, fomenta investigações emergentes e fortaleça redes de colaboração entre pesquisadores, professores e estudantes.

