



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL

HELLEN CRISTINA FARIA SILVA

VOLEIBOL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
sistematização sob a orientação da concepção Crítico-Superadora

BRASÍLIA
2026

HELLEN CRISTINA FARIA SILVA

**VOLEIBOL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
sistematização sob a orientação da concepção Crítico-Superadora**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Linha de Pesquisa: Abordagens Metodológicas e processos de ensino e aprendizagem

Orientador: Dr. Jonatas Maia da Costa

**BRASÍLIA
2026**

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me fortalecer e guiar nos caminhos percorridos até aqui.

Aos meus pais, Valdivino e Doraci, meus primeiros e eternos professores. Agradeço pelo amor incondicional e pelo exemplo de luta e dignidade. Se hoje concretizo este sonho, é porque tive o alicerce que vocês construíram. Obrigada por serem meu porto seguro e por me ensinarem que a educação é o caminho.

Ao meu parceiro de vida e noivo, André. Minha profunda gratidão pela paciência e incentivo em todos os momentos. Obrigada por compreender meus silêncios e meu “falatório” quando eu perguntava se estava bom. Obrigada por acreditar na minha capacidade (muitas vezes mais do que eu mesma) e por dividir comigo o peso e a leveza desta jornada.

Ao meu irmão Flavio e minha cunhada Carla, pelo carinho, torcida e cuidado constante e por serem parte fundamental da minha rede de apoio.

Ao meu afilhado e minhas afilhadas, que são meu respiro de alegria. O sorriso, o carinho e as palavras de vocês foram o refúgio necessário para aliviar a ansiedade e trazer doçura aos dias mais tensos.

As minhas amigas de perto e de longe que nunca soltaram a minha mão.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Jonatas Maia da Costa. Agradeço não apenas pela orientação acadêmica de excelência, mas pela humanidade no trato e pela generosidade na partilha do saber. Obrigada pela condução neste processo e por inspirar meu olhar docente.

Aos professores Milton Vieira e Valmir Arruda, pelo aceite e pela leitura atenta. Suas contribuições foram valiosas para o aprimoramento deste trabalho e para meu crescimento intelectual.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) pela concessão do afastamento remunerado, que não é apenas um benefício, é uma conquista da categoria.

À comunidade do Centro de Ensino Fundamental, à direção e equipe, pela acolhida e, especialmente, aos alunos e alunas e ao professor, sujeitos centrais desta pesquisa. Obrigada por permitirem que eu entrasse em suas vidas e por construírem comigo o conhecimento aqui sistematizado.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física (PROEF), à UnB e à Unesp, instituições que resistem e promovem a ciência e a qualificação profissional em nosso país. Aos

docentes do programa, que tanto enriqueceram minha prática pedagógica com suas provocações teóricas.

Aos colegas do grupo de pesquisa “Sínteses” e da 5ª Turma do PROEF, por me acolherem e pela força mútua. Meu profundo agradecimento, as trocas vivenciadas com vocês foram determinantes para minha formação.

Aos amigos que fiz nesse percurso, especialmente minhas “Problemáticas”, meus parceiros da “Aula Extra” e ao meu “Trio”: obrigada pela escuta, pelo apoio, pelos cafés, pelas resenhas e pelos momentos de conversas que, definitivamente, não exigiam citações e referências. A amizade de vocês tornou tudo mais leve e a caminhada mais feliz.

A cada um que, direta ou indiretamente, me ajudou a percorrer o caminho até aqui: obrigada por compartilharem comigo esta jornada.

RESUMO

Esta pesquisa, de natureza qualitativa e delineamento de pesquisa-ação, investiga o ensino do voleibol nas aulas de Educação Física dos anos finais do Ensino Fundamental. O estudo problematiza a predominância histórica de práticas tecnicistas, fragmentadas e destituídas de intencionalidade pedagógica no trato com o esporte no ambiente escolar. Fundamentada na concepção Crítico-Superadora, a pesquisa buscou responder à seguinte questão: como o ensino do voleibol pode ser sistematizado nas aulas de Educação Física dos anos finais do Ensino Fundamental, orientado a partir dos princípios da concepção Crítico-Superadora? O objetivo geral consistiu em sistematizar o ensino do voleibol nas aulas de Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental, orientado pelos princípios da concepção Crítico-Superadora, e se desdobra em três objetivos específicos: a) Identificar a visão inicial dos(as) estudantes sobre o voleibol; b) Implementar estratégias pedagógicas fundamentadas na concepção Crítico-Superadora para o voleibol; e c) Elaborar uma Unidade Didática sistematizada a partir da concepção Crítico-Superadora. A pesquisa foi desenvolvida em um Centro de Ensino Fundamental de Planaltina, Distrito Federal, envolvendo uma turma de 8º ano e o professor regente. A produção do material empírico ocorreu por meio de observação participante, no diário de campo, em questionários pré e pós-intervenção, em uma entrevista semiestruturada com o professor regente e em rodas de conversa. Os dados foram analisados qualitativamente mediante triangulação de fontes. Os resultados evidenciaram que a intervenção pedagógica conseguiu problematizar a visão sincrética inicial dos(as) estudantes, marcada pelo senso comum e pelo “fazer pelo fazer”, favorecendo uma apropriação mais crítica do voleibol enquanto manifestação histórica e cultural. A utilização do minivoleibol adaptado como mediação pedagógica, associada à problematização da historicidade e da mercantilização do esporte, possibilitou avanços na capacidade analítica dos(as) estudantes e no reconhecimento da necessidade de democratização do acesso ao conhecimento esportivo. Entretanto, também foram identificadas contradições presentes no contexto escolar público, como resistências à proposta metodológica, limitações de infraestrutura, escassez de tempo pedagógico e os desafios para a permanência e inclusão dos(as) alunos(as) atendidos pela Sala de Recursos. Os resultados deste estudo revelam que o ensino do voleibol, quando alicerçado na concepção Crítico-Superadora, apresenta potencialidades efetivas para o enfrentamento das lógicas excludentes e para a socialização do saber sistematizado, exigindo, contudo, o enfrentamento contínuo das condições objetivas do trabalho docente. Como recurso educacional resultante desta dissertação, apresenta-se uma Unidade Didática estruturada a partir da experiência documentada, concebida para subsidiar a práxis de outros professores da educação básica.

Palavras-chave: Educação Física; Ensino Fundamental; Voleibol; Pesquisa-ação; Concepção Crítico-Superadora.

ABSTRACT

This qualitative study, grounded in an action research design, investigates the teaching of volleyball in Physical Education classes in the final years of Elementary Education. The study problematizes the historical predominance of technicist, fragmented practices lacking pedagogical intentionality in the treatment of sport within the school environment. Based on the Critical-Overcoming Approach, the research sought to answer the following question: How can the teaching of volleyball be systematized in Physical Education classes in the final years of Elementary Education according to the principles of the Critical-Overcoming Approach? The general objective was to systematize the teaching of volleyball in Physical Education classes in the final years of Elementary Education, guided by the principles of the Critical-Overcoming Approach. This objective was divided into three specific goals: (a) to identify students' initial perceptions of volleyball; (b) to implement pedagogical strategies grounded in the Critical-Overcoming Approach for volleyball teaching; and (c) to develop a Didactic Unit systematically organized according to the principles of the Critical-Overcoming Approach. The study was conducted in a public elementary school in Planaltina, Federal District, Brazil, involving an eighth-grade class and its Physical Education teacher. Empirical data were produced through participant observation, field notes, pre- and post-intervention questionnaires, a semi-structured interview with the teacher, and discussion circles with students. Data were analyzed qualitatively through source triangulation. The findings revealed that the pedagogical intervention succeeded in problematizing students' initial syncretic views, which were largely characterized by common-sense understandings and by a "practice for the sake of practice" perspective. The intervention promoted a more critical appropriation of volleyball as a historical and cultural manifestation. The use of adapted mini-volleyball as a pedagogical mediation strategy, combined with discussions on the historicity and commodification of sport, contributed to advances in students' analytical capacities and in their recognition of the need to democratize access to sports knowledge. However, the study also identified contradictions present in the context of public schooling, including resistance to the proposed methodology, limitations in infrastructure, insufficient pedagogical time, and challenges related to the participation and inclusion of students served by the Resource Room program. The results indicate that the teaching of volleyball, when grounded in the Critical-Overcoming Approach, presents significant potential for confronting exclusionary educational practices and promoting the socialization of systematized knowledge. Nevertheless, its implementation requires the continuous confrontation of the objective conditions that shape teachers' work. As an educational resource resulting from this dissertation, a didactic unit structured from the documented experience is presented, designed to support the pedagogical praxis of other Basic Education teachers.

Keywords: Physical Education; Elementary School. Volleyball, Action Research; Critical-Overcoming Approach.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Momentos da PHC.....	33
Figura 2 - Alguns elementos da Cultura Corporal.....	36
Figura 3 - Dinâmica Curricular	37
Figura 4 - Princípios curriculares no trato com o conhecimento.....	39
Figura 5 - Quadro síntese do 1º ciclo de escolarização	43
Figura 6 - Quadro síntese do 2º ciclo de escolarização	43
Figura 7 - Quadro síntese 3º Ciclo de Escolarização.....	44
Figura 8 - Quadro síntese do 4º ciclo de escolarização	45
Figura 9 - Mapa do mundo com o ano de chegada do voleibol em alguns países	53
Figura 10 - Desenho metodológico da pesquisa-ação.....	74
Figura 11 - Etapas da Pesquisa.....	76
Figura 12 - Recorte de questionário evidenciando a falta de materiais	94

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1- Quadra Coberta.....	68
Fotografia 2 - Acesso à quadra	68
Fotografia 3 - Acesso à quadra e rampa para cadeirantes	69
Fotografia 4 - Vista do fundo da quadra	69
Fotografia 5 - Banheiros.....	70
Fotografia 6 - Registro da tempestade de ideias sobre a Educação Física.....	79
Fotografia 7- Leitura de textos para a problematização da realidade social	88
Fotografia 8 - Roda de conversa e problematização da realidade social	90
Fotografia 9 - Jogo 6x6	91
Fotografia 10 - Experimentação do minivoleibol adaptado	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Organização das Teorias Pedagógicas conforme a metodologia	29
Quadro 2 - Princípios para a seleção, organização e sistematização dos conteúdos	41
Quadro 3 - Síntese comparativa entre os PCNs, a BNCC e o CMDF	51

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Levantamento de teses, dissertações e artigos referentes ao voleibol nos anos de 2015 a 2024	62
Tabela 2 - Mapeamento bibliográfico de produções que tratam do voleibol na escola, na CS e/ou em propostas de ensino sob perspectivas críticas	62
Tabela 3 - Sistematização das aulas	85

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percepção discente sobre a finalidade da Educação Física escolar	80
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACM	Associação Cristã de Moços
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ARE	Afastamento Remunerado para Estudos
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBV	Confederação Brasileira de Voleibol
CEF	Centro de Ensino Fundamental
CEM	Centro de Ensino Médio
CEP/FM	Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdade de Medicina
CID	Centro de Iniciação Desportiva
CMDF	Currículo em Movimento do Distrito Federal
CNS	Conselho Nacional de Saúde
COB	Comitê Olímpico Brasileiro
CS	Concepção Crítico-Superadora
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DF	Distrito Federal
DI	Deficiência Intelectual
EAPE	Unidade - Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
EF	Educação Física
EFe	Educação Física escolar
EM	Ensino Médio
FEF	Faculdade de Educação Física
FIVB	Federação Internacional de Voleibol
HISTEDBR	Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFB	Instituto Federal de Brasília
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPEL	Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física e Esporte e Lazer
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais

MPDFT	Ministério Público do Distrito Federal e Territórios
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGs	Programas de Pós-Graduação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROEF	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
QPO	Questionário Pós-Intervenção
QPR	Questionário Pré-Intervenção
RA	Região Administrativa
RC	Roda de Conversa
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SÍNTESES	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar
SUBEB	Subsecretaria de Educação Básica
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TRE	Tribunal Regional Eleitoral
UD	Unidade Didática
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UnB	Universidade de Brasília
Unesp	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	21
1 REVISÃO DE LITERATURA	25
1.1 Breve Contextualização da Educação Física Escolar.....	25
1.2 A Pedagogia Histórico-Crítica	30
1.3 A Concepção Crítico-Superadora.....	35
1.3.1 O Trato com o Conhecimento.....	38
1.3.2 Organização Escolar.....	41
1.3.3 Normatização Escolar.....	46
1.3.3.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Cultura Corporal	46
1.3.3.2 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	47
1.3.3.3 O Currículo em Movimento do Distrito Federal.....	48
1.3.3.4 O Voleibol e a Cultura Corporal nos Documentos Oficiais: Uma Síntese Comparativa	49
1.4 Voleibol: da Origem Ao Trato com o Conhecimento.....	51
1.4.1 A Gênese Elitista e a Transformação Mercadológica	52
1.4.2 O Voleibol no Contexto Escolar	54
1.4.2.1 Mediações da concepção Crítico-Superadora para o Voleibol.....	56
1.4.3 O Minivoleibol como Mediação Pedagógica.....	58
1.5 O “Estado da Arte” do voleibol escolar em perspectivas críticas.....	60
2 PERCURSO METODOLÓGICO	64
2.1 Aspectos metodológicos.....	64
2.2 O Contexto e os Sujeitos da Pesquisa	65
2.2.1 Caracterização do Centro de Ensino Fundamental	66
2.2.2 Sujeitos da Pesquisa	70
2.2.3 Aspectos Éticos da Pesquisa	71
2.2.3.1 Riscos e Benefícios	72
2.2.3.2 Critérios de Inclusão e Exclusão	73
2.3 Instrumentos e Procedimentos de Produção de dados.....	73
2.4 Tratamento e interpretação do material empírico.....	76

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO: SISTEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	78
3.1 O Ponto de Partida: a Visão Inicial do Voleibol	78
3.2 A Intervenção Pedagógica: o Trato com o Conhecimento	83
3.2.1 A Construção Histórica e Social do Voleibol	87
3.2.2 Lazer e Condições Materiais	88
3.2.3 O Minivoleibol Adaptado como Mediação Pedagógica e Democratização do Conteúdo	90
3.2.4 Tensões e Resistências	95
3.3 O Ponto de Chegada: Indícios de uma Nova Compreensão Sobre o Esporte	97
3.4 Limites e Possibilidades da Pesquisa-ação	98
4 RECURSO EDUCACIONAL	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	108
APÊNDICE A - Unidade Didática	117
APÊNDICE B - Encaminhamento do Projeto de Pesquisa	141
APÊNDICE C - Termo de Concordância da Instituição Proponente	142
APÊNDICE D - Termo de Concordância da Instituição Coparticipante	143
APÊNDICE E - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido do Menor	144
APÊNDICE F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Pais ou Responsáveis	146
APÊNDICE G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Professor Regente	149
APÊNDICE H - Termo de Cessão de Uso de Imagem e/ou Voz Para Fins Científicos e Acadêmicos	152
APÊNDICE I - Diário de Campo	153
APÊNDICE J - Questionário Pré-Intervenção	154
APÊNDICE K - Questionário Pós-Intervenção	156
APÊNDICE L - Entrevista Semiestruturada (Professor Regente)	157
ANEXO A - Parecer do Comitê de Ética	159

MEMORIAL

Este memorial apresenta os caminhos que me trouxeram até aqui através da minha trajetória pessoal e profissional. Início com meu nascimento na cidade de Porangatu, situada ao norte de Goiás. Sou filha e neta de trabalhadores rurais, meus avós e meus pais cresceram na roça, trabalharam desde cedo na lavoura, muitas vezes em condições desafiadoras e com acesso limitado à educação formal. Meus pais, diante de todos os desafios, concluíram a educação básica somente na vida adulta, mas sempre incentivaram a mim e ao meu irmão a buscar o conhecimento como caminho para uma vida melhor.

Tive uma infância muito feliz e ativa, como uma típica criança de cidade no interior, subia em árvores e brincava na rua diariamente. Além disso, uma das minhas brincadeiras favoritas era escolinha, onde eu era a professora do meu irmão, dos meus primos e primas e dos vizinhos e vizinhas. Acredito que o desejo de ser professora aí já se manifestava.

Fui alfabetizada (pela minha mãe) antes mesmo de eu ingressar na escola. De certa forma, isso se tornou um “problema” para a professora, pois, como eu já era alfabetizada, era sempre necessário me ocupar com “atividades extras” e eu constantemente a “ajudava” nas aulas, indo ao quadro ou apagando as atividades erradas dos meus colegas. Embora na época a escola tenha sugerido que eu avançasse duas séries, meus pais, com sua visão cuidadosa, decidiram que eu deveria seguir cada etapa de acordo com minha idade.

Estudei todo o Ensino Fundamental na Escola Estadual João Fagundes Furtado. Era considerada uma ótima aluna, me envolvia em todas as atividades escolares: representante de turma, participava das atividades culturais, escrevia e declamava poemas, fazia parte do grupo de teatro, grupo de dança e equipes esportivas.

Minha história com o esporte escolar, especialmente com o voleibol, começou na 5ª série (hoje 6º ano), com as aulas de Educação Física e os treinamentos que a escola oferecia no contraturno para a equipe. Além do esporte no contexto escolar, passei a integrar a escolinha de voleibol do município e a fazer parte da equipe da cidade nas categorias infante e juvenil, competindo em jogos escolares, municipais, regionais e estaduais.

No Ensino Médio, passei a estudar no Colégio Estadual Professor Waldemar Lopes do Amaral Brito. Minhas atividades esportivas continuavam presentes, porém com uma menor dedicação, pois, nesse período, estava trabalhando em um salão de beleza e precisava conciliar as atividades escolares, o emprego e as atividades esportivas.

Então, é chegada a hora de escolher meu curso superior, a Educação Física sempre teve um lugar especial em meu coração, então não tive dúvidas quanto ao curso. Porém, essa escolha não foi fácil, pois as universidades públicas ficavam distantes da minha cidade, mas com total apoio da minha família, prestei o vestibular na Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Quirinópolis, que fica a 720 quilômetros de Porangatu. Fui aprovada aos 17 anos no curso de Educação Física, licenciatura plena, no primeiro semestre de 2004. Esse período foi desafiador por ser minha primeira e

xperiência longe da família, em uma cidade na qual eu não conhecia ninguém. Apesar disso, a adaptação ocorreu de forma rápida e me permitiu construir laços de amizade que mantenho até hoje.

Minha trajetória na Universidade foi marcada por uma participação ativa nas atividades extracurriculares, consolidando minha experiência prática. Atuei em vários projetos de extensão voltados à iniciação esportiva e à equoterapia, e estive diretamente envolvida na organização de jornadas acadêmicas, oficinas, eventos esportivos e festivais.

O curso possuía um caráter eclético e, com o desenvolvimento das disciplinas, confirmei meus interesses pela Educação Física escolar. Esse direcionamento foi consolidado, em grande medida, pelas experiências vividas nas disciplinas relacionadas à escola e principalmente a partir dos estágios supervisionados. No entanto, desde aquela época, percebia inúmeras lacunas em minha formação.

Após a formatura, tomei a decisão de voltar para a minha cidade natal, onde iniciei minha carreira na área da educação. Atuei como professora na Universidade Estadual de Goiás e na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio), o que me permitiu construir uma visão ampla sobre a realidade e os desafios do ensino em suas diferentes etapas.

Cheguei à Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF) em julho de 2009. Motivo de muita alegria e incertezas, pois novamente me mudaria de cidade e minha vida seguiria outras direções. Na ocasião, comecei a ministrar aulas em Planaltina, no Distrito Federal (DF). Nos anos de 2010 e 2011, após um remanejamento interno, desenvolvi meu trabalho no Centro Educacional 03, localizado no Jardim Roriz de Planaltina. Trabalhar nessa escola me trouxe experiências profundas e inesquecíveis. A instituição enfrentava, naquele período, inúmeros desafios, desde limitações financeiras e estruturais, passando por questões de gestão, até episódios de violência que, infelizmente, estão presentes na realidade de muitas escolas públicas. No entanto, o que mais me marcou foi a humanidade das pessoas com quem

convivi. Professores(as), pais, alunos(as) e demais profissionais formavam uma comunidade escolar que, mesmo diante das adversidades, se mantinha firme, solidária e comprometida. Lá atuei como professora nos anos finais e no ensino médio e, por sete meses, como coordenadora da educação integral, em que pude testemunhar e partilhar da força do trabalho coletivo, o senso de humanidade e resiliência.

Já no ano de 2012, no Centro de Ensino Médio 02, diferentemente da experiência anterior, essa unidade escolar apresentava melhores condições para o desenvolvimento das aulas de Educação Física, com infraestrutura mais adequada e menos limitações financeiras e materiais. Em 2013, estive à frente da coordenação pedagógica, o que me possibilitou ampliar o olhar sobre a escola e os processos educacionais como um todo. No entanto, foi junto aos estudantes que reencontrei meu lugar e minha razão de ser como professora, reafirmando minha paixão pela docência em sala de aula.

Em 2020, na mesma escola, unimos esforços da gestão e da Coordenação Regional de Ensino para abrir um polo do Centro de Iniciação Desportiva (CID) com a modalidade voleibol, que tem uma grande demanda em Planaltina. O objetivo do projeto, em meu entendimento, é proporcionar aos estudantes a ampliação da vivência da Cultura Corporal. A iniciativa busca integrar o esporte como ferramenta educacional, e não somente como um prolongamento da instituição esportiva, focada no alto rendimento ou na competição, resultando em desigualdades e exclusão.

Infelizmente, logo após o início das atividades do CID, fomos surpreendidos pela pandemia da COVID-19, que interrompeu as aulas presenciais após somente um mês de trabalho no novo projeto. A transição repentina para o ensino remoto trouxe desafios imensos, especialmente para a Educação Física, exigindo rápida adaptação e reinvenção.

O período de ensino remoto, que durou até setembro de 2021, foi marcado por incertezas e a necessidade contínua de adaptação. Contudo, essa fase desafiadora ressaltou a importância de manter o compromisso com uma formação que vá além dos conteúdos e se conecte de forma significativa com a realidade dos(as) alunos(as).

Trabalhar com o CID, especificamente com o voleibol, um conteúdo clássico da Educação Física, foi uma experiência muito gratificante, tanto no aspecto profissional quanto no pessoal. Proporcionou-me um contato mais próximo com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, fortalecendo vínculos e abrindo espaço para uma escuta mais sensível e atenta de suas vivências e percepções sobre as aulas de Educação Física.

A partir desses diálogos, ressurgiram as inquietações que me acompanham desde a minha própria trajetória como aluna: a forma excludente, fragmentada e desprovida de intencionalidade pedagógica ¹com que o esporte, muitas vezes, é abordado nas aulas de Educação Física. Essa escuta dos(as) estudantes, somada às minhas experiências anteriores, despertou em mim a necessidade de compreender com mais profundidade os sentidos e possibilidades do ensino do voleibol no contexto escolar.

Ao longo desses anos, trabalhando na SEEDF, sempre estive em busca de formação continuada, realizando diversos cursos pela Unidade - Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE). Contudo, ainda sentia a necessidade de retomar antigos projetos e sonhos e aprofundar meus estudos de forma mais sistematizada. Foi nesse processo de reflexão e busca que conheci o Mestrado Profissional em Educação Física em Rede (PROEF), que se apresentou como uma oportunidade concreta de qualificar minha prática docente.

Minha jornada no PROEF, na Universidade de Brasília, como discente da 5ª turma, tem sido uma experiência desafiadora e transformadora. As dificuldades são muitas, dadas as lacunas presentes desde minha formação e quanto mais me aproximo das leituras, análises e sistematizações, mais fica evidente que o processo de inacabamento e inconclusão. Mas sinto-me feliz com o caminho percorrido até aqui, pois tenho certeza de que essa vivência acadêmica não apenas enriquece minha prática docente, mas também contribui para o meu amadurecimento como ser humano.

O que também tem contribuído muito para esse processo no PROEF é o Afastamento Remunerado para Estudos (ARE) concedido pela SEEDF. Um direito fundamental e importante instrumento de aprimoramento profissional e pessoal aos professores. O afastamento possibilita um maior tempo e dedicação aos estudos, a participação nas ações de extensão, cursar disciplinas para além das oferecidas pelo meu programa.

As disciplinas cursadas durante minha trajetória no PROEF, em especial “Problemáticas da Educação Física”, “Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental”, “Teorias da Educação e a Educação Física” e “Teoria Social, Pós-Modernidade e Educação Física”, me possibilitaram as “primeiras aproximações” com o referencial teórico metodológico

¹ Na literatura da Educação Física, a prática em que os alunos escolhem uma modalidade e jogam livremente sem a mediação do professor recebe diferentes denominações: Darido e Rangel (2005) utilizam o termo popular “rola bola”, Silva e Bracht (2012) a classificam como “desinvestimento pedagógico”, e González (2013) a define como “abandono do trabalho docente”. Independentemente da nomenclatura, os autores alertam que tal postura culmina na desvalorização da disciplina perante a comunidade escolar e priva os(as) estudantes do direito de aprender.

comprometido com a emancipação e com a transmissão do saber sistematizado. Paralelo a isso, a participação no Sínteses - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e nos cursos oferecidos pelo HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, tem sido essencial para minha formação.

A partir dessa formação, busco pesquisar o esporte, especificamente o voleibol, para então compreender as possibilidades do ensino do voleibol no contexto escolar sob a orientação da concepção Crítico-Superadora (CS), com o objetivo de aprimorar minhas práticas pedagógicas e contribuir, de alguma forma, com uma Educação Física escolar que promova a reflexão crítica e a emancipação dos(as) estudantes.

INTRODUÇÃO

A educação, compreendida como um processo contínuo de formação humana, constitui o meio pelo qual os indivíduos se apropriam dos conhecimentos historicamente produzidos, capacitando-os a compreender e a intervir ativamente na transformação da realidade social (Saviani, 2021). No Brasil, esse processo formativo ocorre majoritariamente no interior da escola pública. De acordo com dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2025 (Brasil, 2025), o país possui aproximadamente 46 milhões de estudantes matriculados, sendo a maior parte dessas matrículas concentrada na rede pública de ensino.

Considerando a magnitude da educação básica brasileira, destaca-se que o Ensino Fundamental concentra cerca de 25,8 milhões de estudantes, constituindo-se como a etapa com maior número de matrículas no país. Dentre esses, aproximadamente 11,5 milhões de estudantes encontram-se nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), período marcado por importantes transformações no desenvolvimento físico, cognitivo e social dos adolescentes. Destaca-se que 82,7% das matrículas dos anos finais do Ensino Fundamental concentram-se na rede pública (Brasil, 2025), dado que evidencia a realidade material do sistema de ensino brasileiro e reforça a urgência política em defender este espaço como o lócus privilegiado para a democratização do saber. Diante das complexidades dessa etapa, as aulas de Educação Física tornam-se um espaço privilegiado para a vivência e reflexão crítica.

No âmbito do currículo escolar, a Educação Física assume o papel de tematizar a Cultura Corporal, de forma que conhecimentos como jogos, esportes, lutas e danças não sejam tratados de forma fragmentada, mas sim apreendidos em suas dimensões histórica e social (Soares *et al.*, 1992).

Apesar da riqueza e diversidade desses elementos da Cultura Corporal, observa-se que o esporte frequentemente ocupa uma posição hegemônica e, por vezes, reducionista no cotidiano escolar². Conforme alerta Bracht (1992), ao assumir os códigos da instituição esportiva, as práticas pedagógicas escolares tendem a se limitar à reprodução de técnicas, ao ensino mecânico de regras e à valorização excessiva da *performance* e da competição esportiva.

² O conceito de cotidiano aqui discutido fundamenta-se nas reflexões da filósofa Agnes Heller (1970), que define a vida cotidiana como “o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens singulares”. Duarte (2001) alerta para o equívoco, comum no meio educacional, de reduzir o conceito filosófico e crítico de “cotidiano” a um mero sinônimo de “dia-a-dia” escolar. Para Heller, embora não exista vida humana sem o cotidiano, a redução da vida do ser humano apenas a essa esfera alienada equivale a limitar seu desenvolvimento ao reino da necessidade. Logo, a crítica ao cotidiano escolar alienado apoia-se na premissa de que a escola deve atuar como mediadora para que o indivíduo alcance as esferas não-cotidianas (saber sistematizado).

Tal subordinação resulta, frequentemente, em práticas desprovidas de uma intencionalidade pedagógica capaz de explorar o conteúdo formativo e cultural do esporte.

O enfrentamento desse cenário exige o resgate de uma intencionalidade educativa comprometida com a formação crítica dos sujeitos e com a apropriação consciente dos conhecimentos da Cultura Corporal. É diante desse contexto que se insere este estudo, que elege o voleibol como objeto de reflexão e intervenção nas aulas de Educação Física dos anos finais do Ensino Fundamental.

Tal problemática ganha contornos específicos na realidade da rede pública do Distrito Federal. Segundo dados da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF, 2025), a rede pública atendeu, em 2025, 448.103 estudantes distribuídos em 855 unidades escolares, configurando um sistema educacional amplo e diverso. Embora o Currículo em Movimento do Distrito Federal (CMDf) adote pressupostos críticos, observa-se, frequentemente, no cotidiano escolar, uma distância entre o que é proposto no documento curricular e o que efetivamente se materializa nas aulas, especialmente nesta etapa de escolarização.

Essa questão evidencia que a simples prescrição curricular não garante a implementação da práxis, compreendida como a articulação indissociável entre ação e reflexão para a transformação da realidade. A intervenção docente, nesse contexto, esbarra diariamente em contradições estruturais objetivas, como a precarização de espaços destinados às aulas, a escassez de materiais didáticos e esportivos e as limitações da infraestrutura escolar. Tais questões têm sido objeto de debates no campo das políticas educacionais, evidenciando a necessidade de garantir condições materiais mínimas para o funcionamento das instituições de ensino.

Como resposta a essa demanda, a Lei nº 15.360, de 25 de março de 2026, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), estabelecendo que o poder público deve assegurar condições mínimas de infraestrutura às escolas públicas de educação básica, incluindo biblioteca, laboratórios, acesso à internet, quadra poliesportiva coberta, cozinha, refeitório, instalações acessíveis, abastecimento de água tratada e esgotamento sanitário (Brasil, 2026). Tal medida reforça a centralidade das condições materiais da escola para a efetivação do processo educativo.

Considerando esse cenário desafiador da rede pública, a opção por desenvolver a pesquisa especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental justifica-se por coincidir com

a adolescência, um período marcado por transformações físicas, cognitivas e sociais, no qual os(as) estudantes consolidam sua identidade e desenvolvem um pensamento teórico e crítico mais elaborado. Embora a apropriação dos fundamentos técnicos do voleibol seja imprescindível para a fruição da prática, defende-se que essa aprendizagem deve estar organicamente articulada à compreensão das dimensões históricas, sociais, culturais e econômicas que atravessam o voleibol.

Para enfrentar os desafios, a presente investigação fundamenta-se teórico-metodologicamente na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e na Perspectiva Crítico-Superadora (PCS). A consolidação dessa escolha decorre do percurso formativo vivenciado no Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), por meio das disciplinas “Problemáticas da Educação Física”, “Teorias da Educação e a Educação Física” e “Teoria Social, Pós-Modernidade e Educação Física”, bem como da inserção no grupo de pesquisa “Sínteses” e em cursos do HISTEDBR. Portanto, a pesquisa alinha-se a uma visão de mundo e de educação que assume o compromisso ético-político com a transmissão do saber como via para a emancipação humana e a transformação social.

Contudo, ao buscar o respaldo acadêmico para a materialização dessa proposta pedagógica, um levantamento bibliográfico inicial realizado nas bases da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) evidenciou uma lacuna significativa: há uma baixa incidência de pesquisas que sistematizem o ensino do voleibol no contexto escolar sob a ótica de concepções pedagógicas críticas. Diante desse cenário, a presente investigação estabelece a seguinte questão: como o ensino do voleibol pode ser sistematizado nas aulas de Educação Física dos anos finais do Ensino Fundamental, orientado a partir dos princípios da concepção Crítico-Superadora?

Com o intuito de responder a essa problematização, o objetivo geral desta pesquisa consiste em sistematizar o ensino do voleibol nas aulas de Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental, orientado pelos princípios da concepção Crítico-Superadora. Como desdobramentos, delinearam-se os seguintes objetivos específicos: a) Identificar a visão inicial dos(as) estudantes sobre o voleibol; b) Implementar estratégias pedagógicas fundamentadas na concepção Crítico-Superadora para o voleibol; c) Elaborar uma Unidade Didática sistematizada a partir da concepção Crítico-Superadora.

Adota-se a abordagem qualitativa, com delineamento de pesquisa-ação, desenvolvida em uma turma de 8º ano de um Centro de Ensino Fundamental de Planaltina no Distrito Federal. Com o intuito de alcançar os objetivos propostos e apresentar o processo do percurso investigativo, esta dissertação encontra-se estruturada em quatro capítulos.

O Capítulo 1, Revisão de Literatura, dedica-se a contextualizar historicamente a Educação Física escolar (EFE) e aprofundar as bases da PHC e da concepção CS. Em seguida, analisa a inserção do voleibol nos documentos normativos vigentes (BNCC e Currículo em Movimento do DF) e discute a modalidade desde sua gênese elitista até sua transformação em esporte-espetáculo, culminando nas mediações pedagógicas necessárias para o contexto escolar, como o minivoleibol.

O Capítulo 2, Percurso Metodológico, apresenta a caracterização da pesquisa-ação, descrevendo o contexto institucional, os sujeitos participantes, os instrumentos de produção de dados (observação participante, diário de campo, questionários, entrevista semiestruturada e rodas de conversa), os procedimentos de análise dos dados e os preceitos éticos da investigação.

O Capítulo 3, Sistematização da Prática Pedagógica: Resultados e Discussões, relata e analisa a práxis pedagógica vivenciada na escola, descrevendo o movimento dialético da intervenção pedagógica.

Por fim, o Capítulo 4 apresenta o Recurso Educacional, gerado a partir da pesquisa, configurando-se como uma Unidade Didática que busca subsidiar o trabalho docente por meio de alternativas metodológicas concretas para o ensino crítico do voleibol nas aulas de EF. Encerrando este percurso investigativo, as Considerações Finais retomam os principais achados do estudo, refletindo sobre as possibilidades e os limites da pesquisa-ação no contexto escolar e reafirmando o compromisso da Educação Física com a formação crítica e emancipatória da classe trabalhadora.

1 REVISÃO DE LITERATURA

De acordo com Saviani (2021), para se compreender um objeto de estudo, é necessário ir além da observação superficial, é preciso realizar sucessivas aproximações para que então haja a apropriação dos conceitos e categorias fundamentais. A partir dessa concepção, este capítulo contextualizará os seguintes eixos para uma melhor compreensão do objeto de pesquisa: a trajetória da Educação Física escolar; os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam esta pesquisa: a Pedagogia Histórico-Crítica, a concepção Crítico-Superadora e o voleibol como conteúdo da Cultura Corporal.

1.1 Breve Contextualização da Educação Física Escolar

A Educação Física, ao longo de sua trajetória, sempre esteve vinculada às dinâmicas sociais de cada época. Esses vínculos refletem interesses políticos, econômicos e ideológicos dominantes. Em diversos momentos, a área foi utilizada como instrumento político de difusão ideológica, moldando os corpos para finalidades específicas, com propósitos militares, médicos e econômicos (Castellani Filho, 2010).

Nesse contexto, a Educação Física escolar passou a ser compreendida como um mecanismo de formação física e moral, fundamentado em abordagens centradas na aptidão física e na valorização das práticas esportivas. Em grande medida, essas práticas respondiam às exigências e interesses da sociedade industrial e capitalista em consolidação. A identidade pedagógica da Educação Física escolar foi historicamente constituída a partir de influências externas ao campo educacional, especialmente vindas das áreas militar e médico-higienista (Soares *et al.*, 1992).

No contexto militar, as aulas eram conduzidas por instrutores do exército, os quais imprimiam às instituições escolares uma lógica baseada na disciplina e na hierarquia, devido aos padrões da formação militar. Por sua vez, sob a ótica da medicina higienista, os exercícios físicos foram sistematizados a partir de concepções científicas voltadas à promoção da saúde e ao controle dos corpos, orientados para a formação de sujeitos fisicamente saudáveis, fortes e equilibrados (Soares *et al.*, 1992).

No desenvolvimento do conteúdo da Educação Física escolar, o médico, e mais especificamente o médico higienista, tem um papel destacado. Esse profissional passa

a ser um personagem quase indispensável, porque exerce uma “autoridade” perante um conhecimento de ordem biológica por ele dominado. Esse conhecimento vai orientar a função a ser desempenhada pela Educação Física na escola: desenvolver a aptidão física dos indivíduos (Soares *et al.*, 1992, p. 53).

Essas influências consolidaram uma perspectiva de Educação Física vinculada ao controle corporal, à normatização de condutas e à padronização dos corpos. Esses aspectos marcaram sua inserção no contexto escolar brasileiro (Soares *et al.*, 1992).

Após o término da Segunda Guerra Mundial e o fim do Estado Novo no Brasil, a área da educação foi marcada pelo surgimento de novas correntes. Nesse contexto, a Educação Física escolar passou a ser amplamente influenciada e dominada por abordagens voltadas ao esporte. Entre elas, destacam-se o Método Natural Austríaco (de Gaulhofer e Streicher) e o Método da Educação Física Desportiva Generalizada, este último difundido no Brasil por Auguste Listello. Tal hegemonia reflete o grande desenvolvimento do esporte no pós-guerra, consolidando-o progressivamente como o elemento principal da Cultura Corporal, especialmente sob a influência da cultura europeia (Soares *et al.*, 1992).

Como destacam Soares *et al.* (1992, p. 54), essa centralidade no esporte não se deu de maneira neutra, mas “[...] como um prolongamento da lógica da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional”. Nesse contexto, as relações pedagógicas passaram a se configurar na forma de professor-treinador e aluno-atleta, substituindo a antiga relação entre professor-instrutor e aluno-recruta. Ensinar Educação Física, portanto, passou a ser associado à experiência como atleta (Soares *et al.*, 1992).

As práticas pedagógicas para a Educação Física se davam a partir do tecnicismo. Na escola, o que se buscava era reproduzir o cenário dos esportes de alto rendimento, para formar atletas. Essa compreensão é aprofundada por Bracht (1992), ao argumentar que a Educação Física escolar assumiu os códigos da instituição esportiva, resultando em uma prática que não desenvolveu códigos próprios de significação. Segundo o autor:

[...] a Educação Física assume os códigos de uma outra instituição, e, de tal forma, que temos então, não o esporte da escola, e sim o esporte na Escola, o que indica sua subordinação aos códigos/sentido da instituição esportiva. O esporte na escola é um braço prolongado da própria instituição esportiva. Os códigos da instituição esportiva podem ser resumidos em: princípio do rendimento atlético-desportivo, competição, comparação de rendimentos e recordes, regulamentação rígida, sucesso esportivo é sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas. O que pode ser observado é a transplantação reflexa destes códigos do esporte para a Educação Física. Utilizando a linguagem sistêmica, poder-se-ia dizer que a influência do meio-ambiente (esporte) não foi/é selecionada (filtrada) por um código próprio da Educação Física, o que demonstra sua

falta de autonomia na determinação do sentido das ações em seu interior (Bracht, 1992, p. 22).

Nessa concepção, o esporte é visto como conteúdo dominante na Educação Física escolar, mantendo como objetivos centrais a intervenção, produção e aprimoramento do corpo enquanto máquina produtiva. A Educação Física, assim, reforçou o controle social sobre a massa trabalhadora, sendo utilizada pelas classes dominantes como meio de disciplinar e preparar os corpos para sua inserção funcional na lógica do trabalho (Marques *et al.*, 2024).

Esse entendimento utilitário e instrumental da Educação Física resultou em sua marginalização no currículo escolar, prevalecendo uma ênfase excessiva na aptidão física e em práticas esportivas tecnicistas, em detrimento de abordagens mais contextualizadas para o ensino dos elementos da Cultura Corporal. A partir da década de 1970, essa lógica esportivista, também denominada tradicional, tecnicista, competitivista e mecanicista, consolidou-se como a visão hegemônica da disciplina, característica que ainda se faz presente (Soares *et al.*, 1992).

Castellani Filho (2019) divide a educação física em dois períodos distintos e em seu texto, escrito para os 40 anos do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), diz que o primeiro está relacionado a um movimento de cientificização, focado na aptidão física e na produtividade, e o segundo ao movimento progressista, impulsionado pela redemocratização do Brasil, em que foram incorporadas reflexões sobre a educação como prática social e sobre o papel da Educação Física na formação integral dos sujeitos, adotando uma postura crítica e visando a emancipação.

Nesse movimento, “começava a tomar fôlego um movimento pela renovação da educação física com a sua articulação a um projeto de emancipação humana [...] esse movimento (dos anos 1980) é, de fato, o principal acontecimento teórico da educação física brasileira” (Hungaro, 2010, p. 159).

O cenário político e social vivenciado na década de 1980, marcada pelo fim do regime civil-militar, pela expressiva mobilização popular em torno do movimento das “Diretas Já” e pelo processo de redemocratização da sociedade brasileira, atuou como o principal catalisador para uma profunda revisão da Educação Física. Nesse cenário de reorganização da sociedade civil, dos partidos e dos movimentos sociais, a área passou a debater e questionar sua histórica subordinação aos valores impostos pelas instituições médica, militar e esportiva (Castellani Filho, 2019). Para o autor, há a necessidade de diferenciar o “Movimento de Renovação Conservadora”, ocorrido nos anos 1970 e pautado na cientificização biomédica atrelada aos

interesses da Doutrina de Segurança Nacional, do “Movimento Renovador Progressista”, nos anos 1980.

Foi por meio desse Movimento Renovador Progressista que a Educação Física vivenciou sua mais significativa tentativa de ruptura paradigmática, buscando se desvencilhar de um eixo de fundamentação exclusivamente biológico, historicamente centrado no aprimoramento da aptidão física e no rendimento, para abraçar um referencial de natureza histórico-social. A entrada decisiva das ciências humanas e sociais na área, como a filosofia, a sociologia, a história e a antropologia, forneceu o instrumental teórico necessário para desvelar as funções reprodutivistas da disciplina na sociedade capitalista e formular uma análise crítica radical ao paradigma da aptidão física (Castellani Filho, 2010).

A partir dessa forte interlocução com o campo da Educação e com a apropriação das teorias críticas, abriu-se a possibilidade de se pensar a Educação Física sob novas bases, em que o esporte, a dança e a ginástica deixam de ser vistos sob a ótica do mecanicismo e passam a ser compreendidos como produções humanas, consolidando-se em torno do conceito de Cultura Corporal. Inovar, para essa tendência que começava a ganhar corpo, deixou de significar apenas a adoção de novas técnicas e passou a representar uma possibilidade de mudança de raízes. O ato de educar foi assumido como um ato político, colocando a práxis pedagógica a serviço da emancipação e da transformação estrutural da sociedade (Soares *et al.*, 1992).

Contudo, é importante mencionar as considerações de Caparroz e Bracht (2007), que afirmam que esse avanço teórico também trouxe desafios para o cotidiano escolar. Segundo os autores, a forte apropriação das análises sociológicas e políticas na década de 1980 gerou uma certa “sociologização do pedagógico”. Esse movimento gerou um distanciamento entre o discurso acadêmico e a prática docente, deixando muitos professores com a dificuldade de saber como materializar a teoria crítica no chão da escola.

Como contraponto a essa matriz conservadora, Medina (1983) já apontava a necessidade de superação de um modelo mecânico e alienante de EF, centrado no aspecto biológico e no objetivo de “educar o físico”. Para o autor, essa superação era necessária para adotar uma perspectiva humanista e libertadora, fundamentada na consciência crítica, no diálogo e na prática pedagógica. O ser humano era visto em toda sua totalidade e não apenas em uma perspectiva biológica. Medina (1983) destacou que a EF deveria romper com o modelo

conservador/tradicional e adotar uma educação através do movimento, onde os conteúdos da EF são meios para o desenvolvimento integral dos(as) estudantes e não com fins em si mesmos.

Nessa perspectiva de renovação da EF, Castellani Filho (2002) apresenta as principais “Teorias da Educação Física”, agrupando-as em não propositivas e propositivas. Dentre as propositivas, estão localizadas as não sistematizadas e as sistematizadas. As não propositivas incluem as abordagens: Fenomenológicas (Silvino Santin e Wagner Wey Moreira); Sociológica (Mauro Betti) e Cultural (Jocimar Daólio). Essas abordagens discutem a Educação Física escolar sem estabelecer metodologias para o seu ensino. Nas propositivas não sistematizadas estão incluídas as abordagens: Desenvolvimentista (Go Tani); Construtivista (João Batista Freire); Crítico-Emancipatória (Elenor Kunz) e uma nova abordagem originária da Cultural, nomeada como Plural (Jocimar Daólio). Essas concepções apontam para uma configuração da Educação Física escolar, mas não a sistematizam metodologicamente. Nas propositivas sistematizadas temos a concepção da Aptidão Física (Nahas, Matsudo), Educação para a Saúde (Guedes & Guedes) e a Crítico-Superadora (Coletivo de Autores).

Inspirado em Castellani Filho (2013), foi desenvolvido o seguinte quadro que apresenta as Teorias Pedagógicas da Educação Física, considerando a metodologia de ensino e uma breve síntese:

Quadro 1- Organização das Teorias Pedagógicas conforme a metodologia

Classificação das Concepções	Não Propositivas	Propositivas Não Sistematizadas	Propositivas Sistematizadas
Principais Autores	Fenomenológicas: Silvino Santin e Wagner Wey Moreira Sociológica: Mauro Betti Cultural: Jocimar Daólio.	Desenvolvimentista: Go Tani Construtivista: João Batista Freire Crítico-Emancipatória: Elenor Kunz Plural: Jocimar Daólio	Aptidão Física: Nahas, Matsudo Educação para a Saúde: Guedes & Guedes Crítico-Superadora: Coletivo de Autores
Descrição e Sistematização Metodológica	Discutem a Educação Física escolar sem estabelecer metodologias para o seu ensino.	Apontam para uma configuração da Educação Física escolar, mas não a sistematizam metodologicamente.	Na Aptidão Física: a sistematização se dá por meio de avaliações, testes e a prescrição de exercícios, visando criar um estilo de vida ativo e saudável. Na Educação para a Saúde: a ideia é que o indivíduo não apenas se torne fisicamente ativo, mas que tenha experiências que o capacite a buscar uma vida saudável, superando a visão técnica ou esportiva da disciplina. A concepção Crítico-Superadora prioriza a apropriação crítica da Cultura Corporal e busca que os estudantes compreendam o esporte e outros conteúdos para além da técnica, analisando sua dimensão histórica e social para que possam atuar na transformação da realidade.

Fonte: Elaborada pela autora a partir da classificação de Castellani Filho (2013).

Diante das práticas pedagógicas historicamente existentes na área, frequentemente mecanicistas, esportivas, biologistas e tradicionais, os teóricos da Educação Física buscaram

ativamente desenvolver concepções de ensino com o objetivo central de transformar esse cenário. Como destacam Albuquerque e Taffarel (2020, p. 54), “o contexto exigiu novas explicações científicas para abordagem desse conhecimento, para que os então paradigmas hegemônicos biologicistas, esportivistas e referentes à aptidão física fossem superados por abordagens críticas”. Compreendendo a diversidade de correntes, este trabalho se aproxima da concepção CS, entendida como uma proposta pedagógica contra-hegemônica e sistematizada que busca formar sujeitos críticos, capazes de compreender e intervir na transformação da realidade social.

Em coerência com esse objetivo, este trabalho se fundamenta em referenciais teóricos-metodológicos que compartilham o compromisso com a transformação social. Para tanto, o estudo contextualiza primeiramente a PHC, estabelecida como a base teórica geral, e em seguida, aborda a CS, sua sistematização específica para o campo da Educação Física. É importante mencionar que a CS pode ser compreendida como uma síntese do acúmulo da Pedagogia Histórico-Crítica, da Psicologia Histórico-Cultural e da Teoria Marxista, e não simplesmente um desdobramento direto da PHC (Taffarel, 2020). Ambas as abordagens compartilham uma sólida base filosófico-educacional crítica e materialista, que as posiciona como instrumentos indispensáveis na prática pedagógica.

1.2 A Pedagogia Histórico-Crítica

A PHC é concebida como uma teoria capaz de fundamentar propostas pedagógicas comprometidas com a formação integral dos sujeitos e com a emancipação humana (Saviani, 2024). Essa perspectiva valoriza uma formação crítica mediada pelo acesso ao saber sistematizado, sendo fundamental para repensar e superar as formas reducionistas que historicamente marcaram a Educação Física no contexto escolar (Soares *et al.*, 1992).

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) consolidou-se no final da década de 1970, emergindo das tensões sociais e educacionais da época. Tendo Dermeval Saviani como seu principal expoente, a teoria propõe a superação tanto das teorias não críticas quanto das crítico-reprodutivistas, visando uma prática pedagógica comprometida com a transformação social (Saviani, 2024).

O autor divide essas teorias, a partir do problema da marginalidade, em dois grupos e as considera como insuficientes, pois as não críticas falham porque não reconhecem o caráter

social e histórico da marginalidade, enquanto as crítico-reprodutivistas, embora reconheçam a reprodução, não apontam caminhos para a superação.

O primeiro grupo compreende as teorias não críticas, as quais são: a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista. Essas teorias são aquelas que entendem a educação como “instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade” (Saviani, 2024, p. 4). Marginalidade, nesse contexto, é entendida como algo accidental, como distorção ou desvio, e que a educação é o meio pelo qual podem e devem ser corrigidas essas questões.

No segundo grupo estão as teorias crítico-reprodutivistas, as quais são: a teoria da escola enquanto violência simbólica, a teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado e a teoria da escola dualista. Essas, segundo Saviani (2024, p. 13), definem que “a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere”. Essas teorias evidenciam os problemas vividos pela escola, mas não apresentam propostas pedagógicas para superá-los, pois, de acordo com Saviani (2021, p. 131), trata-se de “teorias sobre a educação” e não de “teorias da educação”. Seu objetivo é compreender e explicar o modo de funcionamento da educação e não orientar a forma de realização da prática educativa”.

Saviani (2021) analisou as contradições do sistema educacional brasileiro a partir das concepções do materialismo histórico. Com essa base, ele estruturou uma teoria crítica de caráter dialético, que aborda a relação entre educação e suas determinações sociais, visando a transformação da sociedade na perspectiva da classe trabalhadora.

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico (Saviani, 2013, p. 422).

A PHC é compreendida como uma pedagogia contra-hegemônica, cujo objetivo é superar o modelo de produção capitalista, entende a educação como prática social, voltada para a emancipação das classes trabalhadoras. Ela afirma que “a escola é uma instituição cujo papel

consiste na socialização do saber sistematizado”, entendendo que a escola é fundamental para que o conhecimento elaborado se torne um meio de libertação e não de dominação (Saviani, 2021, p. 14).

Do ponto de vista de Saviani (2021), a escola é a instituição social responsável pelo acesso do indivíduo ao saber elaborado, organizado, metódico e crítico.

[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular, podendo acrescentar: a escola tem a ver com o conhecimento científico e não com o conhecimento cotidiano; com o saber metódico e não com o saber de senso comum (Saviani, 2017 p. 20).

Corroborando essa perspectiva e aprofundando o papel da instituição escolar frente ao conhecimento, Duarte (2001) defende a educação escolar como a principal mediadora, na formação do indivíduo, entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não-cotidianas da objetivação do gênero humano. Apoiado na teoria das objetivações e na Escola de Vigotski, o autor explica que os saberes e costumes do senso comum compõem as objetivações genéricas “em-si”, que são assimiladas de forma natural e espontânea pelos sujeitos no dia a dia, sem exigir reflexão profunda.

No entanto, Duarte (2001) alerta que a redução da vida humana apenas à esfera da vida cotidiana alienada limita drasticamente as possibilidades de desenvolvimento da individualidade. O papel da escola, assim, não é reproduzir o imediatismo do cotidiano, mas produzir nos indivíduos “carecimentos não-cotidianos”. Isso significa instrumentalizar o aluno para que ele se aproprie das objetivações genéricas “para-si” (como a ciência, a arte e a filosofia), as quais exigem intencionalidade e reflexão teórica para serem dominadas e reproduzidas.

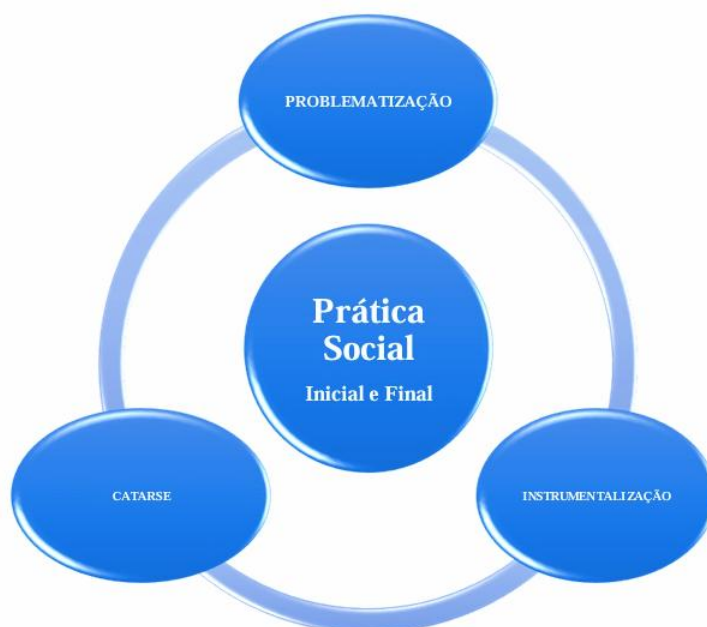
Nesse contexto, a escola deve promover a apropriação dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado que se dá por meio do trabalho educativo, definido por Saviani (2021, p. 13), como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. O objeto da educação, assim, refere-se à identificação dos elementos que precisam ser compreendidos pelo ser humano para que ele se torne humano e a descoberta das formas mais adequadas de promover essa compreensão (Saviani, 2021).

Nessa lógica, a escola deve ser entendida como espaço de mediação entre o saber sistematizado e os sujeitos em processo de formação, contribuindo para o desenvolvimento da

consciência crítica. A PHC defende um ensino intencional, planejado e fundamentado, que possibilite aos estudantes a compreensão da realidade para então transformá-la. Nessa teoria, o método pedagógico tem como ponto de referência a prática social (Saviani, 2021).

Saviani (2024) afirma que a educação é uma mediação no interior da prática social. A partir dessa concepção, a PHC apresenta cinco momentos: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e nova prática social ou prática social final. Esses momentos não são etapas isoladas, mas fazem parte de um movimento contínuo, no qual a prática social aparece simultaneamente como ponto de partida e ponto de chegada.

Figura 1- Momentos da PHC



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

O ponto de partida do processo educativo é a prática social, um ponto comum entre professores(as) e alunos(as). No entanto, ambos possuem níveis diferentes de compreensão da realidade. Os(as) alunos(as), nesse estágio inicial, possuem uma percepção sincrética da realidade, marcada por uma compreensão fragmentada, imediata e não sistematizada, e esse é o momento em que o(a) aluno(a) mostra a sua visão sobre o conteúdo e é estimulado a dizer o que mais gostaria de conhecer. O(a) professor(a), por sua vez, com base em sua formação e experiência, possui uma visão mais elaborada, ainda que provisória, “síntese precária” que serve de referência para mediar o conhecimento para superar a visão inicial dos(as) alunos(as) (Gasparin, 2020; Saviani, 2021).

O passo seguinte é a problematização, momento em que se busca identificar os problemas relacionados às vivências dos(as) alunos(as) e transformar esses problemas em desafios e questões problematizadoras que orientam a seleção dos conteúdos. “O conteúdo é entendido como uma construção histórica, não natural, portanto, uma construção social historicizada para responder às necessidades humanas” (Gasparin, 2020, p. 46).

As questões sistematizadas na problematização são respondidas na fase da instrumentalização: etapa na qual os conteúdos científicos, filosóficos e artísticos são apresentados como ferramentas teóricas e práticas capazes de responder às contradições encontradas. A partir daí, os(as) alunos(as), com o auxílio do(a) professor(a), apropriam-se do conhecimento socialmente produzido e sistematizado, necessário para solucionar os problemas encontrados na prática social (Gasparin 2020; Saviani, 2024).

À medida que os(as) alunos(as) se apropriam desses conhecimentos, ocorre a catarse, entendida como a elevação da consciência. Gasparin (2020, p. 124) afirma que “A Catarse é a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático [...] o momento em que ele estrutura, em nova forma, seu pensamento sobre as questões que conduziram sua aprendizagem”.

A transição para a nova prática social não significa abandonar o contexto vivido pelos sujeitos, mas retornar a ele com novas determinações. A práxis se efetiva exatamente quando “o conhecimento teórico adquirido pelo educando retorna à prática social de onde partiu, visando agir sobre ela com entendimento mais crítico, elaborado e consciente, intervindo em sua transformação” (Gasparin, 2020, p. 8). Os(as) alunos(as), agora com maior domínio conceitual, se apropriam do conhecimento elaborado, passam da “síncrise à síntese” ao passo que o(a) professor(a) também aprofunda sua compreensão, superando a precariedade da síntese inicial e tornando seu saber mais orgânico (Galvão, 2019; Saviani, 2024).

É nesse processo pautado pelo diálogo, especialmente nos momentos da instrumentalização e da catarse, que a PHC concretiza a “apropriação ativa e consciente do conhecimento” (Soares *et al.*, 1992, p. 17) como eixo da emancipação humana. Ao instrumentalizar-se com o saber sistematizado (científico, filosófico, artístico), os(as) alunos(as) transcendem a compreensão imediata da realidade, desenvolvendo ferramentas para a identificação e reconhecimento das contradições sociais (Saviani, 2021).

Na catarse, essa apropriação se consolida como síntese transformadora: o conhecimento deixa de ser algo externo e torna-se instrumento de análise e intervenção na prática social,

conforme enfatizado por Saviani (2021). Dessa forma, a PHC não só apresenta o compromisso com a emancipação, mas estrutura um método pedagógico que a viabiliza.

No entanto, é necessário ressaltar que o método pedagógico não é configurado por etapas fixas ou processos mecânicos, pelo contrário, cada momento possui caráter dialético e em constante movimento. Para que esse processo resulte em transformação real, é necessário tempo e exige que o trabalho pedagógico tenha continuidade e profundidade. Caso não seja desenvolvido desta maneira, a atividade educativa pode não produzir mudanças significativas, na prática social, mantendo os(as) alunos(as) com uma visão sincrética e superficial da realidade (Galvão, 2019).

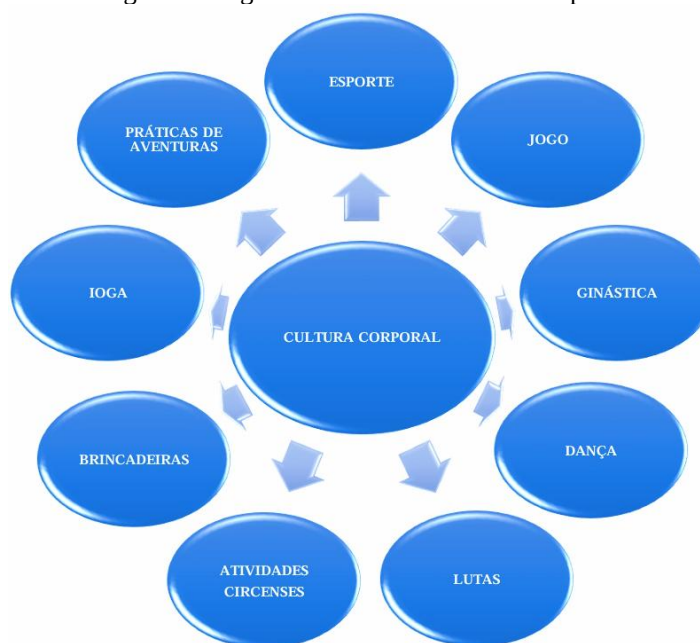
A partir dessa breve contextualização dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica como base teórica geral para a compreensão da educação e sua função transformadora, é possível afirmar que sua operacionalização exige mediações específicas para cada disciplina escolar e, no caso da Educação Física, mediações com os elementos da Cultura Corporal. Nesse contexto, a concepção Crítico-Superadora, sistematizada por Soares *et al.* (1992), oferece subsídios teórico-metodológicos para a concretização de uma Educação Física escolar comprometida com essa leitura crítica da realidade por meio da Cultura Corporal.

1.3 A Concepção Crítico-Superadora

A concepção Crítico-Superadora foi elaborada a partir de discussões iniciadas na década de 1980 por um Coletivo de Autores composto por Carmem Lúcia Soares, Celi Neuza Zulke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar, Valter Bracht, publicada no livro Metodologia de Ensino da Educação Física em 1992.

Parte do princípio de que a educação é uma prática social historicamente situada e, portanto, deve estar alinhada aos interesses da classe trabalhadora e à superação das desigualdades sociais. Na Educação Física escolar, essa perspectiva tem como eixo a reflexão crítica sobre a Cultura Corporal, os jogos, danças, lutas, ginásticas, atividades rítmico expressivas, atividades circenses e os esportes, como o voleibol (Soares *et al.*, 1992).

Figura 2 - Alguns elementos da Cultura Corporal



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A concepção CS tem base teórica marxista e busca a contraposição ao modo de produção capitalista. Essa proposição integra contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. Conforme aponta Castellani Filho (2020), a gênese da CS foi profundamente inspirada nos estudos de Dermeval Saviani, cuja influência é explicitamente reconhecida pelos autores do Coletivo de Autores como o pilar pedagógico que sustenta a obra.

Taffarel (2015) afirma que, durante todos esses anos, a CS vem se desenvolvendo e ampliando articulações cada vez mais sólidas com a Pedagogia Histórico-Crítica, que entende que a educação e a Educação Física devem servir à classe trabalhadora, visando a emancipação humana a partir da Cultura Corporal.

Em oposição às abordagens tecnicistas e biologicistas, que fazem parte do contexto histórico da Educação Física no Brasil, a concepção CS propõe uma compreensão mais ampla e significativa dos conteúdos da Cultura Corporal. De acordo com Soares *et al.*, (1992, p. 64), quando o termo “conteúdo” for mencionado, seu significado sempre será “conhecimento”. Essa visão de Educação Física busca conectar esses conteúdos com a realidade concreta dos(as) alunos(as) e com sua formação como sujeitos históricos.

Essa seleção e organização de conteúdos exige coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade. Para que isso ocorra, devemos analisar a origem do conteúdo e conhecer o que determinou a necessidade de seu ensino. Outro aspecto a considerar na seleção de conteúdos é a realidade material da escola, uma vez que a apropriação

do conhecimento da Educação Física supõe a adequação de instrumentos teóricos e práticos, sendo que algumas habilidades corporais exigem, ainda, materiais específicos.

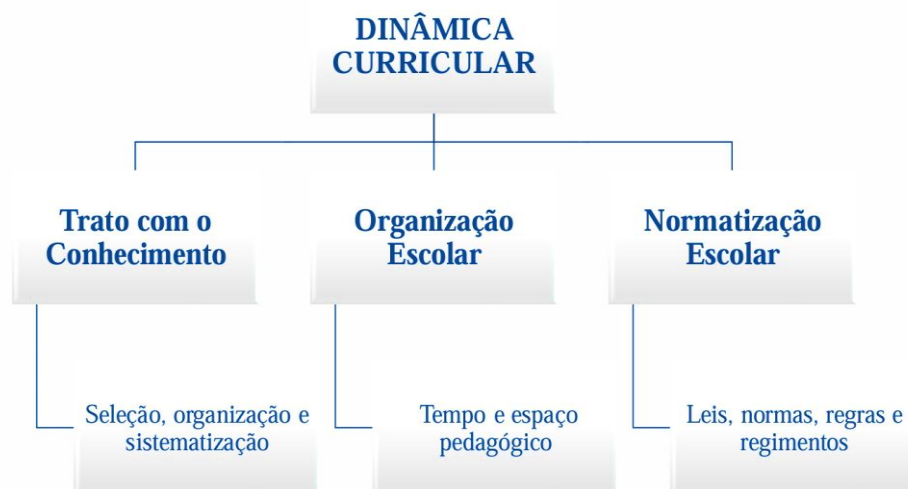
Os conteúdos são conhecimentos necessários à apreensão do desenvolvimento sócio-histórico das próprias atividades corporais e à explicitação das suas significações objetivas (Soares *et al.*, 1992, p. 63-64).

A reflexão pedagógica na CS possui caráter diagnóstico, pois constata e faz a leitura da realidade, e a interpretação desses dados exige um juízo de valor determinado pela perspectiva de classe. É judicativa, pois julga a partir de uma ética que representa os interesses de uma classe social específica. É teleológica, pois consegue analisar a realidade e projetar um futuro em direção a um objetivo a ser alcançado (Soares *et al.*, 1992).

A função social do currículo, é possibilitar aos(as) alunos(as) uma reflexão sobre sua realidade social. Isso implica confrontar o conhecimento científico com o saber que o(a) aluno(a) já possui de seu cotidiano e de outras referências do pensamento humano. O objeto do currículo, portanto, é a reflexão do(a) aluno(a), e a escola busca desenvolver sua capacidade intelectual sobre o conhecimento. Soares *et al.* (1992, p. 27) afirmam que “o eixo curricular delimita o que a escola pretende explicar aos(as) alunos(as) e até onde a reflexão pedagógica se realiza”.

A dinâmica curricular é um movimento próprio da escola que estabelece uma base material para o projeto de escolarização do ser humano. Essa base é composta por três pilares: o trato do conhecimento (seleção, organização e sistematização), a organização escolar (tempo e espaço pedagógicos) e a normatização escolar (leis, normas, regras, regimentos) (Castellani Filho, 2013; Soares *et al.*, 1992, p. 26-46).

Figura 3 - Dinâmica Curricular



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Por ter sido publicado na década de 1990, o Coletivo de Autores precisa ser situado no contexto em que foi produzido. Taffarel (2020) afirma que não se pode esperar que um texto daquela época responda automaticamente a todas as questões atuais, sendo necessário reinterpretá-lo e ampliá-lo conforme as novas demandas sociais e educacionais. Melo, Lavoura, Taffarel (2020, p. 118) afirmam que a obra “é aquela que se apresenta com maior riqueza de determinações teóricas em nossa área para o ensino da EF na escola” e continua sendo pesquisada e atualizada.

1.3.1 O Trato com o Conhecimento

O trato com o conhecimento se refere às formas como são selecionados, organizados e sistematizados os conhecimentos que serão transmitidos. Tem como objetivo criar as condições necessárias para a assimilação e transmissão do conhecimento, ou seja, define o que vai ser ensinado, como deve ser estruturado e com que lógica metodológica. A partir daí, é possível alcançar níveis cada vez mais elaborados de compreensão da realidade, superando o senso comum, visando a emancipação (Gama; Prates, 2021; Prates, 2023; Soares *et al.*, 1992).

Nesse processo de superação, é fundamental compreender a própria ontologia da vida cotidiana. De acordo com Heller (2008) o cotidiano é o “mundo da vida” e das objetivações, mas frequentemente se confunde com a mera rotina, caracterizada por atos que os indivíduos repetem mimeticamente, sem se darem conta de seu real significado e importância histórica. O ato mecânico de ir todos os dias à escola pode ser apenas rotina, mas o engajamento com o saber científico exige a suspensão dessa realidade alienante. Segundo a autora, a verdadeira tomada de consciência permite ao indivíduo social elevar-se da imediatividade a que está condicionado, passando a orientar suas ações por valores universais ético-políticos e de liberdade.

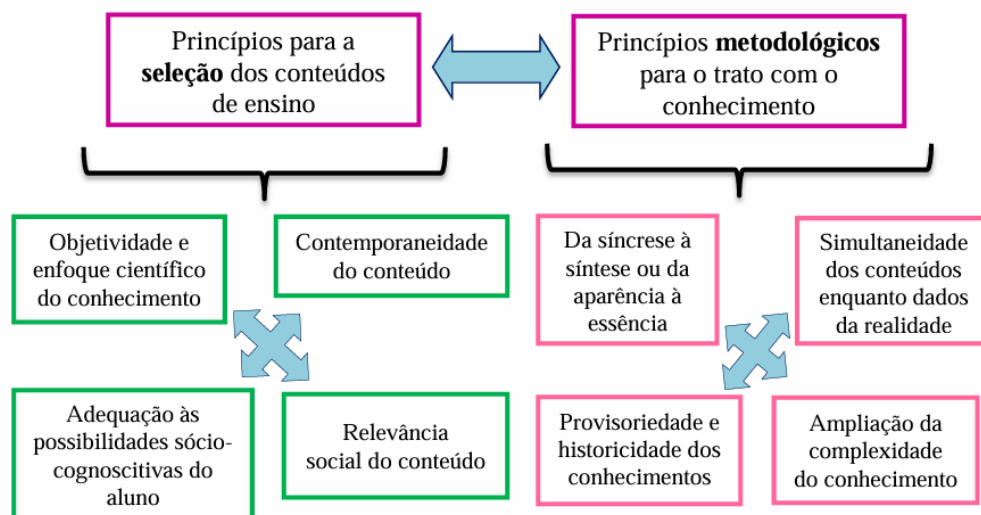
É a partir dessa matriz filosófica helleriana que as contribuições de Duarte (2001) oferecem uma chave de leitura essencial para compreender a transição pedagógica. O autor explica que o senso comum, ponto de partida dos(as) estudantes, é permeado por objetivações genéricas “em-si”. Essas objetivações constituem a base da vida cotidiana (como a linguagem, os objetos e os costumes) e são assimiladas de forma “natural” e “espontânea”, não exigindo reflexão sobre sua origem ou significado. O trato intencional com o conhecimento, portanto,

tem a função pedagógica de mediar o acesso do aluno às objetivações genéricas “para-si” (como a ciência, a arte e a filosofia), que formam a base dos âmbitos não-cotidianos da atividade social e demandam reflexão teórica rigorosa para serem apropriadas e reproduzidas.

Para a seleção de conteúdos e a forma como eles serão tratados metodologicamente, alguns princípios curriculares foram definidos como essenciais pelo Coletivo de Autores e apresentados quanto aos princípios para a Seleção dos Conteúdos: relevância social do conteúdo, a contemporaneidade do conteúdo, adequação às possibilidades sócio cognitivas do(a) aluno(a). Quanto aos princípios metodológicos: confronto e contraposição de saberes, simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, espiralidade da incorporação das referências do pensamento e provisoriidade do conhecimento (Soares *et al.*, 1992).

Esses princípios apresentados por Soares *et al.* (1992), foram discutidos por Gama (2015). Em sua tese ela propôs algumas alterações justificadas pela necessidade de aprofundamento e amadurecimento teórico, no esforço de dar continuidade às contribuições iniciais dadas pelo Coletivo de Autores à luz dos avanços da Pedagogia Histórico-Crítica. Esses princípios são divididos em duas categorias: Princípios para a seleção dos conteúdos de Ensino e Princípios metodológicos para o trato com o conhecimento.

Figura 4 - Princípios curriculares no trato com o conhecimento



Fonte: Gama (2015)

As atualizações propostas por Gama (2015, p. 193) se deram a partir das seguintes alterações: O princípio objetividade e enfoque científico do conhecimento foi acrescentado, pois, de acordo com a autora

[...] em tempos de relativismo cultural e subjugo do conhecimento objetivo e sistematizado é necessário reforçar a necessidade de se considerar como critério a objetividade do conhecimento ao se deliberar sobre o que entra e o que fica de fora dos currículos escolares, bem como a abordagem científica dos conhecimentos que serão selecionados.

A mesma autora renomeia o princípio espiralidade da incorporação das referências do pensamento para ampliação da complexidade do conhecimento. Além disso, renomeia também o confronto e contraposição de saberes por síncrese à síntese ou da aparência à essência e ainda faz a inclusão do termo historicidade ao princípio provisoriedade dos conhecimentos.

A renomeação do princípio para “Da Síncrese à Síntese ou da Aparência à Essência” evidencia a dimensão dialética da apropriação do saber, que dialoga diretamente com a teoria de Duarte (2001). Ao conduzir o estudante da síncrese (o conhecimento “em-si”, fragmentado e superficial) para a síntese (o conhecimento “para-si”, científico e reflexivo), a prática pedagógica visa enriquecer o indivíduo. Segundo Duarte (2001), esse enriquecimento significa produzir nos alunos e alunas “carecimentos não-cotidianos” necessidades voltadas para o próprio desenvolvimento humano por meio da apropriação do patrimônio cultural, tornando essas objetivações verdadeiros “órgãos de sua individualidade”. Dessa forma, o trato com o conhecimento garante que o aluno não restrinja sua vida à reprodução alienada do cotidiano escolar.

Apoiando-se nessas contribuições e atualizações propostas por Gama (2015, p. 197-211), apresenta-se a seguir um quadro de sistematização com os princípios do trato com o conhecimento.

Quadro 2 - Princípios para a seleção, organização e sistematização dos conteúdos

Relevância social do conteúdo	O conteúdo selecionado deve ser significativo para a reflexão pedagógica escolar, vinculando-se à explicação da realidade social concreta e oferecendo subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do(a) aluno(a), especialmente sua condição de classe social. A noção de clássico é um critério fundamental, pois prioriza conhecimentos que carregam a universalidade humana, permitindo a apropriação do que foi produzido ao longo da história da humanidade e que resistiu ao tempo.
Contemporaneidade do conteúdo	Orienta a seleção de conteúdos que garantam aos(as) alunos(as) o conhecimento do que há de mais moderno, incluindo avanços da ciência e da técnica, e mantendo-os informados sobre acontecimentos nacionais e internacionais. Este princípio não se opõe ao que é clássico, pois um conteúdo contemporâneo relevante para as necessidades de classe geralmente possui elementos clássicos, e que a escola deve ir além do mero uso de tecnologias, focando na compreensão dos princípios científicos que as tornaram possíveis.
Adequação às possibilidades sócio cognitivas do aluno	Este princípio exige que, no momento da seleção, haja competência para adequar o conteúdo à capacidade cognitiva, à prática social e às possibilidades do(a) aluno(a) enquanto sujeito histórico, considerando tanto o "aluno empírico" (ponto de partida) quanto o "aluno concreto" (horizonte do trabalho pedagógico).
Objetividade e Enfoque Científico do Conhecimento	Este princípio foi adicionado. Defende a necessidade de que o conhecimento tratado na escola seja objetivo e científico, combatendo o relativismo cultural e a superficialidade das concepções pós-modernas. Buscar a objetividade significa explicitar as múltiplas determinações que produzem e explicam os fatos, considerando que a realidade objetiva é uma construção histórica e que o conhecimento existe fora da subjetividade humana.
Da Síncrise à Síntese ou da Aparência à Essência	Princípio renomeado para enfatizar que se trata de um movimento dialético. Este princípio metodológico é fundamental para que o(a) aluno(a) transite do saber popular (senso comum e imediato) para o conhecimento científico sistematizado, compreendendo a essência dos fenômenos para além de suas aparências.
Simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade	Este princípio propõe que os conteúdos de ensino sejam organizados e apresentados aos(as) alunos(as) de maneira simultânea, confrontando as etapas e a seriação tradicional que fragmentam o conhecimento. A realidade é uma totalidade em movimento, e a compreensão deve se dar de forma dialética, explicitando as relações e nexos entre os diferentes conteúdos, para que a visão de totalidade do(a) aluno(a) seja construída de forma espiralada e não linear.
Ampliação da complexidade do conhecimento	Este princípio era anteriormente definido como "Espiralidade da Incorporação das Referências do Pensamento" foi renomeado com o objetivo de tornar mais explícita a ideia de que o trato com o conhecimento não ocorre por etapas estanques, mas em um processo contínuo de enriquecimento e aprofundamento da compreensão sobre o mesmo objeto de estudo. O que muda de um período para outro é a amplitude das referências e determinações que o(a) aluno(a) domina, impulsionando o desenvolvimento do pensamento teórico.
Provisoriedade e historicidade dos conhecimentos	A autora adiciona o termo "historicidade" ao nome do princípio. Ele defende que o conteúdo deve ser apresentado ao (a) aluno(a) retrazando sua gênese e desenvolvimento histórico, para que o estudante se perceba como sujeito histórico e compreenda que o conhecimento é algo social e provisório, em constante transformação.

Fonte: elaborado pela autora a partir das definições de Soares *et al.* (1992) e das contribuições de Gama (2015).

Dadas as aproximações com os princípios curriculares, é preciso ainda explicitar o segundo princípio da dinâmica curricular, a organização curricular.

1.3.2 Organização Escolar

A organização escolar em ciclos, definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n.º 9.394, de dezembro de 1996, propõe um processo ininterrupto de avanço dos(as) estudantes. Essa perspectiva de continuidade rompe com a lógica das séries anuais, que historicamente condicionava o sucesso ou fracasso do(a) aluno(a) à aprovação em um único ano letivo.

Soares *et al.* (1992, p. 34) apresentaram quatro ciclos de escolarização em que “[...] os conteúdos de ensino são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se

ampliando no pensamento do(a) aluno(a) de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los”.

A proposta de ciclos apresentada por Soares *et al.* (1992) foi organizada da seguinte forma: no primeiro ciclo (da pré-escola até a 3ª série): Organização da identidade dos dados da realidade, o conhecimento aparece de forma que possa encontrar relações entre as coisas; no segundo ciclo (4ª à 6ª série): Iniciação à sistematização do conhecimento, começa a estabelecer nexos, confrontando os dados da realidade com as suas representações sobre ele; no terceiro ciclo (7ª a 8ª séries): Ampliação da sistematização do conhecimento, amplia as referências conceituais do seu pensamento; no quarto ciclo (1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio): Aprofundamento da sistematização do conhecimento, adquire uma relação especial com o objeto, que lhe permite refletir sobre ele (Soares *et al.*, 1992).

Dada a continuidade dos estudos referentes à concepção CS, a partir dessa obra tão importante para a Educação Física, os ciclos de escolarização vêm sendo desenvolvidos e atualizados de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural. Tal atualização já era mencionada, em nota, quando Soares *et al.* (1992, p. 44) afirmam que “as referências teóricas sobre “os ciclos” podem ser ampliadas”, citando Davidov, Leontiev e Vigotski, reconhecidos como os três dos principais autores da Psicologia Histórico-Cultural.

Melo (2017), identifica as contribuições da teoria da atividade para o trato com o conhecimento na Educação Física escolar. A partir dessa identificação ele propõe a reorganização dos ciclos de escolarização. Para o autor, a necessidade de atualizar os ciclos está colocada no nível do trabalho pedagógico desenvolvido pelo(a) professor(a), que exige a compreensão das características do desenvolvimento psíquico. A partir daí é possível organizar mais adequadamente o trabalho pedagógico a partir da relação entre os conteúdos adequando conteúdo, a forma e o destinatário (o que, como e a quem vou ensinar?).

A periodização do desenvolvimento humano é entendida como um processo fundamentalmente determinado pelas condições históricas e sociais de vida dos indivíduos, e não somente pela idade do indivíduo. Trata-se de um fenômeno histórico e dialético, marcado por rupturas e saltos qualitativos, e não por fases etárias lineares ou naturais (Melo, 2017; Melo, Lavoura, Taffarel, 2020).

O primeiro ciclo tem início na Educação Infantil na Época da Infância e envolve a pré-escola e a idade escolar (até a 3ª série/4º ano). O propósito deste ciclo é confrontar o(a) estudante com os dados da realidade para que ele organize, categorize, sistematize e associe esses dados

gradualmente. Tanto a escola quanto o(a) professor(a) devem mediar este processo (Melo, 2017; Taffarel *et al.*, 2010).

Figura 5 - Quadro síntese do 1º ciclo de escolarização

1º CICLO DE ESCOLARIZAÇÃO	
Época	Primeira Infância » Infância.
Período	Primeiro ano » Primeira infância » Idade pré-escolar.
Atividade Guia	Comunicação emocional direta » Objetal-Manipulatória » Jogo de papéis sociais.
Esferas	Afetivo-Emocional » Intelectual-cognitivo » Afetivo-Emocional.
Enfrentamento da contradição do modo de vida burguês	Contradição entre a natureza e a cultura (o biológico e social; o adquirido e o inato).
Desenvolvimento da Linguagem	Fase Pré-linguística » Domínio Primário do Idioma » Domínio da Estrutura Gramatical da Linguagem.
Desenvolvimento do Pensamento	Pensamento sincrético » Pensamento por complexos.
Principais Neoformações	Consciência embrionária de <i>si</i> » Consciência de <i>si-mesmo</i> » Consciência de <i>si</i> e de seu <i>entorno social</i> .

Fonte: Melo (2017, p. 151).

No segundo ciclo de escolarização, é iniciado o processo de sistematização do conhecimento. Onde o(a) estudante começa a adquirir consciência de sua atividade mental. Ele descobre como pode estruturar seu pensamento sobre os fatos da vida real, ao comparar o que ele percebe com o que ele já conhece.

Construir conceitos significa explicar uma determinada coisa, reconhecendo suas características fundamentais. Sempre com ajuda do professor, o estudante começa a estabelecer nexos, referências e relações complexas, construindo conceitos com maior rigor científico, quer dizer, conceitos que fixam os traços essenciais do objeto ou fenômeno e diferenciam esse objeto ou fenômeno dos outros que lhe são semelhantes. (Taffarel *et al.*, 2010, p. 204)

A figura 5 apresenta o quadro síntese do 2º ciclo de escolarização.

Figura 6 - Quadro síntese do 2º ciclo de escolarização

2º CICLO DE ESCOLARIZAÇÃO

Época	Infância » Adolescência.
Período	Idade escolar » Adolescência inicial.
Atividade Guia	Estudo » Comunicação íntima pessoal
Esferas	Intelectual-cognitivo » Afetivo-Emocional.
Enfrentamento da contradição do modo de vida burguês	Contradição entre o homem e a sociedade.
Desenvolvimento da Linguagem	Aprimoramento Domínio da Estrutura Gramatical da Linguagem.
Desenvolvimento do Pensamento	Pensamento por complexos » Pensamento teórico.
Principais Neoformações	Consciência crítica de si e de seu entorno social » Pensamento teórico.

Fonte: Melo (2017, p. 153).

O terceiro (3º) Ciclo de Escolarização é onde ocorre a ampliação da sistematização do conhecimento), etapa em que se insere esta pesquisa.

Figura 7 - Quadro síntese 3º Ciclo de Escolarização

3º CICLO DE ESCOLARIZAÇÃO

Época	Adolescência.
Período	Adolescência inicial » Adolescência.
Atividade Guia	Comunicação íntima pessoal.
Esferas	Afetivo-Emocional.
Enfrentamento da contradição do modo de vida burguês	Contradição entre homem e sociedade.
Desenvolvimento da Linguagem	Aprimoramento do Domínio da Estrutura Gramatical da Linguagem.
Desenvolvimento do Pensamento	Pensamento por complexos » Pensamento teórico.
Principal Neoformações	Pensamento teórico » Autoconsciência.

Fonte: Melo (2017, p. 155).

Melo (2017, p. 153) pontua que este ciclo é a época da adolescência em que há uma transição da adolescência inicial para a adolescência e “nesse estágio de desenvolvimento psíquico, espera-se do estudante que pense por meio de conceitos científicos e, com efeito, apreenda o seu entorno social a partir de suas contradições e leis objetivas que o fazem gerar mudanças”.

Segundo Melo (2017, p. 154):

Espera-se que os adolescentes neste período estejam na segunda etapa do Ensino Fundamental onde deverão se confrontar e enfrentar a contradição entre o homem e a sociedade, ou seja, por meio do pensamento teórico deverá reorganizar dados da

realidade buscando apreendê-los a partir dos enlaces objetivos que os estruturam e dão dinamicidade. O acesso, por exemplo, ao objetivo de ensino da cultura corporal nas aulas de Educação Física deverá impulsionar uma atitude científica dos estudantes face às contradições e conflitos que as formas sociais de atividades inerentes à cultura corporal assumem no modo de vida capitalista, vale dizer, deverão ter uma atitude científica frente ao fenômeno da fetichização da cultura corporal.

Melo (2017) afirma que é função da educação escolar organizar o ensino de maneira a estimular o desenvolvimento do pensamento teórico. Essa organização deve seguir a lógica dialética do conhecimento, que impulsiona o pensamento do(a) estudante através da apropriação do movimento histórico e concreto do objeto de estudo que se deseja aprender. A escola, assim, cria as condições para que não somente reproduza informações, mas compreenda a origem e a totalidade do conhecimento.

A partir daí é iniciado o quarto ciclo de escolarização onde ocorre o aprofundamento, onde “[...] o estudante adquire uma relação especial com os fenômenos ou objetos, que lhe permite refletir sobre eles. O estudante começa a perceber que há propriedades comuns e regulares entre os objetos” (Taffarel *et al.*, 2010, p. 205).

Figura 8 - Quadro síntese do 4º ciclo de escolarização
4º CICLO DE ESCOLARIZAÇÃO

Época	Adolescência.
Período	Adolescência.
Atividade Guia	Profissional/Estudo.
Esferas	Intelectual-cognitivo.
Enfrentamento da contradição do modo de vida burguês	Contradição entre homem e trabalho.
Desenvolvimento da Linguagem	Aprimoramento do Domínio da Estrutura Gramatical da Linguagem.
Desenvolvimento do Pensamento	Aprimoramento Pensamento teórico.
Principal Neoformação	Autoconsciência.

Fonte: Melo (2017, p. 157).

A forma de organização das escolas influencia diretamente na forma como os conhecimentos são abordados e a que projeto servem. Trata-se da direção em que são tratados os saberes, bem como a sua organização e sistematização lógica e metodológica. Essa forma de organização é dada através dos documentos que regem a normatização escolar, o terceiro ponto da dinâmica curricular.

1.3.3 Normatização Escolar

A normatização escolar refere-se ao conjunto de leis, orientações, diretrizes e documentos nacionais, estaduais, municipais e próprios de cada escola. Entre esses documentos internos destacam-se o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar, que orientam o trabalho pedagógico, organizam e regulam o funcionamento da instituição de ensino. Essa normatização é fundamentada a partir de leis nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e o Plano Nacional de Educação (PNE), bem como em diretrizes de políticas públicas, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo em Movimento do Distrito Federal. Assim, cada escola elabora e atualiza seus documentos internos de modo a alinhar suas práticas à legislação vigente.

Historicamente, a normatização da Educação Física passou por profundas transformações, saindo de um modelo estritamente biológico e técnico para uma concepção cultural. Para compreender o cenário atual, é necessário situar três marcos fundamentais: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo em Movimento do Distrito Federal (CMDF).

1.3.3.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Cultura Corporal

Publicados em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) representaram um marco fundamental ao institucionalizar parte das críticas formuladas pelo Movimento Renovador da Educação Física na década de 1980. O documento rompeu com a exclusividade do paradigma da aptidão física e dos modelos médicos e militares, destacando-se historicamente por ser um dos primeiros documentos normativos a utilizar o conceito de Cultura Corporal, passando a conceber a Educação Física como uma área de conhecimento sob esta ótica.

Nos PCNs conteúdos como esportes, jogos, lutas, danças e ginásticas não são fins em si mesmos, mas produções culturais humanas que devem ser problematizados em suas dimensões sociais, éticas e históricas (Brasil, 1998). No caso do voleibol, objeto deste estudo, os PCNs já indicavam a necessidade de o ensino transcender o gesto técnico, incorporando dimensões éticas (respeito às regras e ao adversário) e sociais (cooperação).

Contudo, embora tenham avançado na democratização do acesso aos conteúdos, os PCNs ainda mantinham uma estrutura de temas transversais que, por vezes, fragmentava a unidade do conhecimento científico defendida pela PHC.

1.3.3.2 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017/2018, apresenta-se como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os(as) alunos(as) devem desenvolver ao longo das etapas e modalidade da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 7). No entanto, sob uma análise crítica, a BNCC opera um nítido retrocesso conceitual. Ao substituir a expressão “cultura corporal”, consolidada pelos PCNs e pela literatura progressista da área, pela noção de “práticas corporais”, o documento sinaliza um esvaziamento da dimensão histórica e social, aproximando a Educação Física de um viés pragmático e menos sociocrítico.

Embora a previsão legal de uma base nacional comum remonte à Constituição de 1988 e à LDBEN nº 9.394/96, a versão final da BNCC reflete intensas disputas políticas. Como aponta Frasson (2024), após o processo de impeachment de 2016, as propostas elaboradas coletivamente por pesquisadores foram suplantadas por interesses de grupos conservadores e empresariais, direcionando a educação para uma lógica de mercado. Saviani (2025) reforça essa análise ao afirmar que a Base foi estruturada para atender às demandas de avaliações em larga escala, subordinando o currículo ao controle externo. Essa inflexão altera a ideia original de democratização do saber sistematizado e integra um conjunto de contrarreformas que, para o autor, esvaziam o conteúdo formativo da escola pública, justificando a urgência de sua superação.

O núcleo estruturante desse retrocesso reside na adoção da “pedagogia das competências”, definida por Saviani (2013, p. 437) como a face do “aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar o indivíduo de comportamentos flexíveis para ajustar-se a uma sociedade incerta. Sob essa ótica, Pina e Gama (2020) destacam que o documento foca na formação de um sujeito resiliente e produtivo para o capital, em detrimento da disseminação dos conhecimentos científicos e filosóficos.

Betti (2018) critica o uso impreciso de termos que ignoram as históricas distinções teóricas da área. Complementando essa análise, Silva (2021, p. 98) corrobora afirmando que “a

ausência da abordagem histórica é a maior lacuna” do documento, evidenciada pela organização do conteúdo “Esporte”, que ainda se mantém atrelada à abordagem tradicional e à progressão linear do alto rendimento.

Tais críticas ressaltam que a BNCC não deve ser confundida com o currículo escolar em sua totalidade, o qual deve ser construído considerando a realidade local (Betti, 2018). É precisamente nesse cenário de tensões e resistências que o Currículo em Movimento (CMDF) desponta como um importante contraponto, vinculando-se formalmente aos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica.

1.3.3.3 O Currículo em Movimento do Distrito Federal

A construção do Currículo em Movimento do Distrito Federal (CMDF) foi articulada pela Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) a partir de dezembro de 2010. No ano de 2011, houve uma avaliação de uma primeira versão experimental com plenárias em toda a rede pública de ensino do DF. Em 2012, as discussões continuaram com os grupos de trabalho e a elaboração de uma minuta organizada por cadernos, denominada Currículo em Movimento, submetida às escolas para validação no ano letivo de 2013 (Distrito Federal, 2014).

Em 2014, o CMDF tornou-se o guia para a educação básica no Distrito Federal, estruturado em oito cadernos: Pressupostos Teóricos; Educação Infantil; Ensino Fundamental - Anos Iniciais; Ensino Fundamental - Anos Finais; Ensino Médio; Educação Profissional e Educação a Distância (EAD); Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial.

O documento afirma que sua base teórica está alinhada aos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural e justifica essa opção teórico-metodológica porque o currículo escolar não pode desconsiderar o contexto social, econômico e cultural dos(as) estudantes.

[...] por apresentarem elementos objetivos e coerentes na compreensão da realidade social e educacional, buscando não somente explicações para as contradições sociais, mas, sobretudo, para superá-las, identificando as causas do fracasso escolar e garantindo a aprendizagem para todos (Distrito Federal, 2014, p. 31-32).

No que se refere à EF, de acordo com Marques *et al.* (2013, p. 15), o CMDF apresenta um “ecletismo da proposta, pois notamos a influência de várias outras teorias da educação

física, com destaque para a desenvolvimentista, sócio interacionista; psicomotricidade; culturalista e saúde renovada” e ainda justificam:

Essa variedade de teorias da educação física manifesta no Currículo de 2014 pode ser explicada, por um lado pela participação democrática dos professores na elaboração do documento e, por outro, interpretada como ausência de uma sistematização final, responsável por articular a diversidade de contribuições com conteúdos mais adequados a seus pressupostos teóricos e, mais especificamente, à pedagogia histórico-crítica (Marques *et al.*, 2013, p. 15)

O documento foi concebido com objetivo de ser mais do que um guia, mas a intenção era que ele fosse continuamente avaliado e adaptado nas escolas. O currículo buscava promover a emancipação do estudante por meio de um conhecimento sistematizado e de alta qualidade, servindo como uma ferramenta para transformar a realidade social e formar cidadãos conscientes (Distrito Federal, 2014).

Após quatro anos de sua implementação, mesmo sendo uma referência para as redes de ensino no Distrito Federal, “[...] cujos alicerces epistemológicos corroboram uma educação baseada em teorias crítica e pós-crítica de currículo, a edição do Currículo em Movimento da Educação Básica necessitava de atualizações [...]” (Distrito Federal, 2018, p. 7).

A SEEDF revisou o Currículo em Movimento em 2018 e este passou por mudanças significativas, para sua segunda edição. Essa revisão se deu a partir de Fóruns Regionais, Ciclos de Formações, Consulta Pública e a criação de uma Comissão formalizada pela Portaria n.º 163, teve como principal objetivo atualizar o currículo do DF e alinhá-lo com a Base Nacional Comum Curricular (Distrito Federal, 2018).

1.3.3.4 O Voleibol e a Cultura Corporal nos Documentos Oficiais: Uma Síntese Comparativa

A Educação Física encontra-se, na BNCC, dentro da área de Linguagens, estruturando-se a partir de seis unidades temáticas para o Ensino Fundamental: Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura. O voleibol está inserido na Unidade Temática “Esportes”, mais especificamente no objeto de conhecimento “Esportes de rede/parede”. A BNCC conceitua essa categoria como modalidades caracterizadas por arremessar ou rebater a bola em direção a setores da quadra adversária, buscando tornar o rival incapaz de devolvê-la (Brasil, 2018).

No que tange ao trato pedagógico, o documento normativo prescreve que, embora as manifestações esportivas formais devam manter suas características essenciais de regulação, as normas e os espaços podem ser adaptados às condições existentes. A BNCC afirma, em seu texto introdutório, que a abordagem dos esportes “deve considerar diferentes dimensões, desde aspectos históricos e sociais até o desenvolvimento das habilidades motoras específicas” (Brasil, 2018, p. 221).

As habilidades prescritas pelo documento restringem-se a objetivos eminentemente procedimentais e utilitários: experimentar papéis (jogador, árbitro), praticar usando habilidades técnico-táticas, formular estratégias para solucionar desafios do jogo e identificar combinações de sistemas e regras (Brasil, 2018, p. 237).

Em contrapartida, ao observar o CMDF, documento que orienta a rede onde esta pesquisa se materializa, percebe-se um direcionamento substancialmente distinto e alinhado aos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. Para o 8º ano, o CMDF estabelece como objetivos para o voleibol não apenas o ensino de fundamentos e regras, mas, sobretudo, a necessidade de o estudante “compreender criticamente as transformações sociais relacionadas ao esporte” e analisar “problemas relacionados ao esporte: doping, corrupção e violência” (Distrito Federal, 2018, p. 122). Para o 9º ano, avança-se para a participação ativa e ampliação do conhecimento “acerca das diferentes dimensões do fenômeno esportivo” (Distrito Federal, 2018, p. 122).

Para atender à necessidade de uma visualização clara das rupturas e continuidades entre as diretrizes oficiais que orientam a Educação Física, o Quadro 3 apresenta uma síntese comparativa entre os PCNs, a BNCC e o CMDF.

Quadro 3 - Síntese comparativa entre os PCNs, a BNCC e o CMDF

Documento	Educação Física	Cultura Corporal e Práticas Corporais
PCN (1998)	É compreendida como uma disciplina que introduz e integra o estudante, buscando superar a visão puramente biológica para incorporar as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais no processo educativo. Tem o papel de formar o cidadão para o exercício crítico da cidadania e a melhoria da qualidade de vida.	Adota o termo “cultura corporal de movimento”, referindo-se a conhecimentos historicamente acumulados e transmitidos (jogos, esportes, danças, ginásticas e lutas). É concebida como uma produção cultural que o aluno deve produzir, reproduzir e transformar.
BNCC (2017)	É o componente curricular (inserido na área de Linguagens) que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social. O movimento humano é abordado sempre no âmbito da cultura, e não apenas como deslocamento espaço-temporal.	O foco recai nas “práticas corporais”, que são divididas em seis unidades temáticas: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura. Essas práticas são entendidas como textos culturais dinâmicos, passíveis de leitura e produção por parte do estudante.
Currículo em Movimento - DF (2018)	É uma área do conhecimento, pautada em pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, que trata pedagogicamente das práticas e saberes das manifestações corporais. Ultrapassa o ensino voltado unicamente ao gesto motor correto ou à aptidão física, focando no desenvolvimento integral nas diversas dimensões humanas.	Define-se como as práticas (brincadeiras, danças, esportes, ginásticas, jogos e lutas) produzidas em diversos contextos sociais e históricos. O currículo propõe a democratização desse acervo e a compreensão dos seus sentidos sócio-históricos, visando à apropriação crítica, à fruição e à reflexão por parte dos estudantes.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

A partir das contradições e dos avanços evidenciados no quadro, fica claro que a materialização de uma Educação Física crítica exige superar a visão puramente utilitária do esporte prescrita pela BNCC. Para que o professor consiga traduzir as orientações do Currículo em Movimento em uma práxis emancipadora, é imprescindível desconstruir a aparente neutralidade do esporte, compreendendo suas raízes históricas e suas determinações materiais.

1.4 Voleibol: Da Origem ao Trato com o Conhecimento

Neste subcapítulo, o voleibol é analisado não apenas como uma modalidade esportiva técnica, mas como um fenômeno social, cultural e histórico, produzido em determinadas condições materiais e atravessado por contradições próprias da sociedade capitalista. Parte-se

de sua gênese elitista, passando por sua transformação em mercadoria espetacularizada, até chegar às suas possibilidades e limites de seu trato pedagógico no contexto da escola pública, à luz da CS.

1.4.1 A Gênese Elitista e a Transformação Mercadológica

O Voleibol, criado por William George Morgan em 1895, na cidade de Holyoke (Massachusetts), surgiu na Associação Cristã de Moços (ACM). Inicialmente denominado *mintonette*, o jogo foi concebido para atender a um público adulto e pertencente às elites que frequentavam a ACM, sobretudo homens brancos de classe média e alta, interessados em uma prática corporal que evitasse o contato físico intenso e o desgaste característico do basquetebol (Marchi Júnior, 2001).

A proposta original da modalidade estava alinhada aos ideais higienistas e moralizantes da época, voltados à preservação da saúde e à ocupação do tempo livre de sujeitos que não estavam diretamente vinculados ao trabalho manual e braçal. O voleibol, portanto, não nasceu como uma prática popular, tampouco direcionada às classes trabalhadoras, mas como um esporte socialmente seletivo, desenvolvido em espaços privados e controlados.

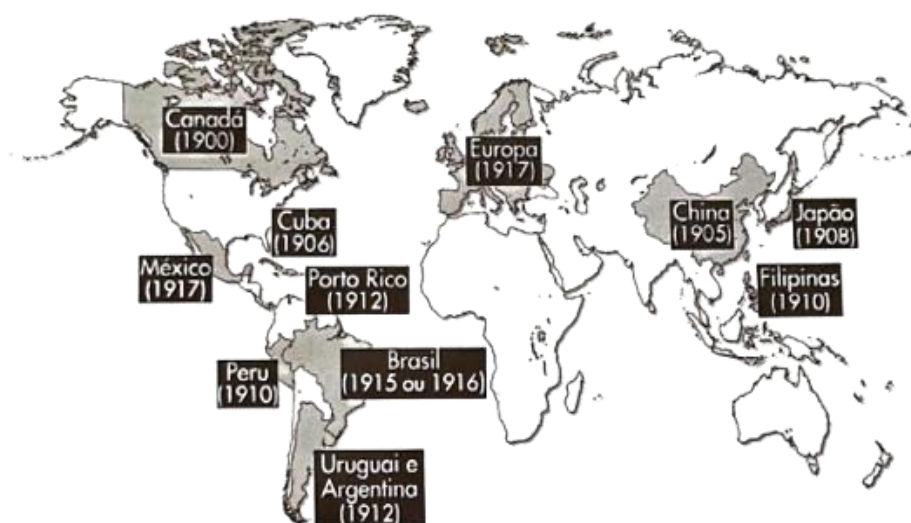
O termo *volleyball* foi adotado após a apresentação da modalidade em uma conferência dos diretores de atividades físicas das ACMs, em 1896, quando o médico Alfred Halstead sugeriu a denominação em razão do constante voleio da bola sobre a rede (Bizzocchi, 2013).

Sobre a popularização do Voleibol, Marchi Júnior (2004), afirma que:

Pela origem do Voleibol e palavras de Morgan referentes aos objetivos e ao público a ser atingido pela modalidade, percebemos fundamentalmente que o esporte nasceu respeitando as necessidades de uma elite, qual seja, a elite clubística cristã. Em momento algum encontramos nos escritos de Morgan alguma menção à popularização do esporte ou que o Voleibol fosse uma prática desenvolvida além-clubes. Esse processo ocorreu posteriormente, não se sabe se em concordância com os preceitos iniciais de seu criador (Marchi Júnior, 2004, p. 82).

Segundo o Comitê Olímpico Brasileiro (COB, 2025), a modalidade se expandiu rapidamente pelos Estados Unidos chegando ao Canadá em 1900 e, posteriormente, a outros países, como China, Japão, Filipinas e México. Na América do Sul, chegou em 1910 inicialmente no Peru. No Brasil, o primeiro registro de uma partida de voleibol foi no ano de 1915, no Colégio Marista do Recife, em Pernambuco.

Figura 9 - Mapa do mundo com o ano de chegada do voleibol em alguns países



Fonte: Bizzocchi (2013, p. 5).

Ao longo do século XX, o voleibol brasileiro manteve-se concentrado em clubes, associações e escolas privadas, com caráter predominantemente amador e restrito às elites urbanas. inacessível à classe trabalhadora. De acordo com Priess (2019), o acesso mais amplo da população ao esporte intensificou-se a partir da década de 1970, sobretudo com o movimento Esporte Para Todos, um programa internacional permeado por pressupostos filosóficos que propunham a democratização das atividades físicas e desportivas, ainda que marcado por ambiguidades e limites estruturais

Durante décadas, a modalidade permaneceu à margem do mercado esportivo, sem grande visibilidade midiática ou estrutura profissional consolidada. No entanto, a partir da década de 1980, esse cenário começou a se transformar significativamente.

Segundo Marchi Júnior (2005, p. 150), nesse período houve uma mudança que impactou diretamente o desenvolvimento do voleibol nacional. A modalidade passou a ser inserida no campo esportivo como produto de mercado, impulsionada por uma “arquitetura projetada para o sucesso”, na qual regras e formatos de jogo foram adaptados para atender às exigências do consumo televisivo, como a introdução do *tie-break*, o fim dos sets intermináveis e a institucionalização de tempos técnicos para publicidade.

A inserção da televisão no universo esportivo não somente ampliou a audiência e popularidade do voleibol, como também atraiu investimentos privados e transformou o esporte em espetáculo midiático. Clubes patrocinados por grandes marcas passaram a funcionar como vitrines, e os jogos foram adaptados para atender às exigências da mídia: partidas mais curtas e

dinâmicas. Essa transformação gerou impactos significativos. A modalidade conquistou espaço na programação televisiva, alcançou altos índices de popularidade e passou a ser tratada como mercadoria cultural. A televisão não apenas transmitia os jogos, mas moldava o conteúdo, criando narrativas, ídolos e estéticas que influenciavam o público e os próprios agentes esportivos (Marchi Júnior, 2005).

Esse modelo espetacularizado é frequentemente transposto de forma acrítica para o contexto escolar. No entanto, trata-se de um voleibol distante da realidade material da maioria das escolas públicas brasileiras, marcadas pela precariedade de infraestrutura e recursos. Dados do Censo Escolar 2023 indicam que apenas 36% das escolas públicas brasileiras possuem quadras esportivas, o que evidencia a contradição entre o esporte exibido na mídia e as condições concretas de sua prática pedagógica (Lavocat, 2025). Tal cenário tem sido reconhecido no âmbito das políticas educacionais recentes, como evidencia a Lei nº 15.360, de 25 de março de 2026, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para estabelecer condições mínimas de infraestrutura nas escolas públicas de educação básica, incluindo a garantia de quadras poliesportivas e outros equipamentos essenciais ao processo educativo (Brasil, 2026).

1.4.2 O Voleibol no Contexto Escolar

O voleibol é um elemento da Cultura Corporal consolidado historicamente. Ele ocupa posição de destaque nas aulas de Educação Física. Seu reconhecimento social, conceitos, fatos, histórias, memórias, fundamentos, técnicas e táticas o tornam particularmente relevante para ser abordado pedagogicamente (Darido; Rangel, 2005).

Entretanto, a escola frequentemente reproduz o modelo esportivo de rendimento, reforçando práticas seletivas e excludentes: participam efetivamente apenas alunos(as) mais habilidosos, enquanto os demais assumem papel passivo de espectadores. Tal lógica perpetua o elitismo presente desde a criação da modalidade.

No ambiente escolar, a modalidade é, por vezes, rotulada como “esporte de menina”, em oposição à hegemonia masculina do futebol, o que pode afastar meninos da prática por receio de estigmatização. Essa dinâmica é elucidada por Altmann e Souza (1999), que evidenciam como a cultura escolar atua na construção de expectativas corporais para meninos e meninas. As autoras apontam que a Educação Física frequentemente trata o esporte como um

conteúdo genereficado, no qual a escolha por uma prática fora do padrão normativo gera punições sociais entre os próprios pares. No alto rendimento, por sua vez, observa-se a objetificação dos corpos femininos, reforçada pela lógica midiática e comercial.

Essa espetacularização e mercantilização do corpo feminino não é exclusividade do voleibol, sendo uma marca estrutural do esporte-espetáculo. Costa (2023, p. 96) adverte que, influenciada pela lógica de mercado, “a mulher ainda é representada de maneira fetichizada no universo masculino do futebol, que tem a mídia como veículo privilegiado para a produção e reprodução da catarse machista”.

Para além da objetificação feminina, a frequente associação do voleibol a um “esporte de menina” atua como um mecanismo que mascara e reproduz a homofobia estrutural no cotidiano escolar. Diferente do futebol, que historicamente atua como um espaço de validação da masculinidade, muitas vezes hostilizando quem foge a esse padrão, o voleibol acaba marcado por estigmas de gênero e orientação sexual. Por conta desses estereótipos, os alunos que escolhem praticar a modalidade frequentemente sofrem sanções sociais dos próprios pares, sendo vinculados a características desvalorizadas por uma cultura ainda machista e patriarcal.

Somam-se a essas tensões as desigualdades raciais e de classe que historicamente condicionaram o acesso ao esporte no Brasil. Como denuncia Castellani Filho (2010), a inserção e o desenvolvimento das práticas esportivas no país estiveram fortemente atrelados a projetos higienistas e eugênicos, servindo como instrumentos de segregação das classes populares e de exclusão dos corpos negros. Consequentemente, a ocupação de clubes, quadras e espaços esportivos de lazer sempre esteve associada a esses processos de segregação social e racial, o que se reflete, ainda hoje, nas oportunidades desiguais de acesso ao voleibol e a outras práticas. Ignorar essas dimensões implica naturalizar desigualdades estruturais que atravessam o cotidiano escolar.

O trato pedagógico do voleibol exige, fundamentalmente, a apropriação da técnica como instrumento de leitura crítica da realidade. Ensinar essa modalidade na escola implica relacionar o domínio do gesto motor à história e à cultura, compreendendo as aulas como espaços de problematização e superação de preconceitos. Em diálogo com Prates (2023), compreende-se que a intervenção não pode se restringir ao “fazer pelo fazer”; sua verdadeira função é favorecer a apreensão das contradições presentes no esporte e das significações sociais que o atravessam.

A apropriação técnica da modalidade é, portanto, imprescindível no processo educativo. Negar o acesso ao gesto elaborado sob o pretexto da crítica social é, paradoxalmente, negar ao

aluno o acesso ao patrimônio cultural produzido pela humanidade. Nessa perspectiva, o ensino do voleibol ultrapassa o simples treinamento técnico ou a reprodução do esporte de rendimento, consolidando-se na articulação entre o domínio motor e a compreensão crítica da realidade objetiva. Desse modo, o espaço da aula possibilita aos estudantes não apenas aprender tecnicamente a modalidade, mas também compreender as contradições históricas, sociais e culturais que atravessam o esporte na sociedade contemporânea.

1.4.2.1 Mediações da concepção Crítico-Superadora para o Voleibol

O ponto de partida deve ser o senso comum, aquilo que os(as) alunos(as) já sabem ou imaginam saber, como orientado por Saviani (2024). O objetivo é levá-los(as) a uma compreensão mais ampla, articulando o conhecimento técnico com seus fundamentos científicos, históricos, estéticos e filosóficos (Soares *et al.*, 1992; Prates, 2023).

Atualmente, o voleibol é atravessado por lógicas de consumo, espetáculo, competição e rendimento, que precisam ser compreendidas e analisadas pedagogicamente. A mercantilização o transforma em um produto de entretenimento e espetáculo midiático, patrocinado e comercialmente explorado. Conforme alerta Bracht (1992), a escola frequentemente reproduz esse modelo, focando em regras, *performance* e competição, em vez de explorar o conteúdo cultural e formativo do esporte, desconsiderando seu valor histórico e social. “Nesse sentido a escola precisa definitivamente romper com um modelo que apenas reproduz a forma com que o esporte tem se vinculado na sociedade [...]” (Costa, 2015, p. 14).

Essa necessidade de ruptura com o modelo esportivista hegemônico é um desafio compartilhado no ensino de outras modalidades. Como corrobora Costa (2023, p. 46) ao analisar o ensino crítico nos esportes

Precisa ser superado o esporte desenvolvido no ambiente escolar atrelado apenas ao desempenho esportivo [...]. Como tema da cultura corporal, o ensino do esporte precisa questionar suas normas e a realidade em que está inserido, além de trazer novos significados e conhecimentos aos estudantes.

Portanto, a inserção do voleibol no currículo escolar não deve se limitar a ensinar a jogar. Seu propósito deve ser possibilitar aos(as) alunos(as) uma apreensão crítica deste esporte, reconhecendo-o como uma expressão da cultura e um campo de disputa simbólica. Esse

processo possibilita a ressignificação da experiência dos(as) estudantes com o esporte, direcionando-os(as) a uma formação mais consciente e emancipatória.

Essa abordagem do esporte busca promover uma leitura crítica e a apropriação do conhecimento, superando o senso comum. O planejamento do ensino, fundamentado nos princípios da concepção CS, deve problematizar os valores e as contradições presentes na sociedade capitalista. Nessa perspectiva, a sala de aula se transforma em um espaço no qual os(as) estudantes se apropriam dos elementos da Cultura Corporal de forma crítica.

Para sistematizar o ensino do voleibol nessa perspectiva, a intervenção busca romper com o modelo tradicional de ensino. A aula crítica, conforme explicitado por Lorenzini; Melo; Souza Júnior (2022), contrapõe-se à aula tradicional em vários aspectos. Enquanto esta se volta à aquisição da aptidão física ou atlética, centrada no(a) professor(a) e na reprodução de técnicas ligadas principalmente à ginástica e ao esporte, aquela assume como objeto o conhecimento da Cultura Corporal, direcionando o foco para a ação do estudante e para o desenvolvimento do pensamento.

A organização dos conteúdos, que no modelo tradicional é rígida e sequencial (aquecimento, exercícios, aplicação técnica e volta à calma), na perspectiva crítica é constantemente reorganizada em aula, permitindo a apropriação criativa e significativa de diferentes manifestações da Cultura Corporal. Além disso, a avaliação deixa de se restringir à frequência e à execução de gestos para priorizar a apropriação e a produção do conhecimento, aproximando-se do objetivo educativo da formação crítica e emancipatória (Lorenzini; Melo; Souza Júnior, 2022).

Prates (2023) afirma ainda que o ensino do voleibol nessa perspectiva crítica não negligencia os fundamentos técnicos, mas os ressignifica, integrando-os a uma análise mais significativa do esporte. O(a) aluno(a) adquire as ferramentas necessárias para participar plenamente da prática, ao mesmo tempo em que desenvolve a capacidade de analisar o voleibol a partir de diversas categorias, como seu histórico, desenvolvimento, regras, organização do jogo, interesses de mercado, espetacularização, competição, cooperação, fragmentação, exclusão, trabalho, lazer, estética e gênero, entre outras.

Complementando esse raciocínio, Rigotti (2018) defende que essa compreensão deve partir da totalidade do jogo para o particular, rompendo com a lógica tecnicista que fragmenta o ensino em gestos isolados. O autor defende que o ensino do voleibol deve ser mediado por

uma proposta didático-metodológica que o considera como sujeito histórico e busca desenvolver suas capacidades cognitivas, sociais e motoras de forma integrada.

Criticar a matriz esportivista exige, assim, uma intervenção que não abdique da forma, mas a ressignifique. Portanto, o ensino do voleibol deve ser intencional e sistemático e integrar os princípios educativos, evidenciados por Soares *et al.* (1992) e atualizados por Gama (2015), com as etapas do processo educativo. Para a efetivação dessa intencionalidade é necessário propor e implementar estratégias pedagógicas que superem o distanciamento entre a apropriação teórica e a efetivação prática e rompam com práticas tradicionais, tecnicistas, fragmentadas e/ou sem intencionalidade pedagógica.

1.4.3 O Minivoleibol como Mediação Pedagógica

Diante das barreiras estruturais frequentemente encontradas na escola pública, como espaço reduzido, excesso de alunos por turma e falta de materiais adequados, somadas à complexidade técnica exigida pelo voleibol, o minivoleibol apresenta-se como uma mediação pedagógica muito importante (Rigotti, 2018).

Segundo Maciel (2011, p. 150), o minivoleibol compreende “um método de ensino simplificado e adaptado ao estágio de desenvolvimento em que se encontra a criança”. Cabe ressaltar que, embora a literatura frequentemente associe o termo à infância, no contexto dos anos finais do Ensino Fundamental (adolescência), o minivoleibol assume o papel de recurso estratégico para a iniciação esportiva, adequando-se ao nível de apropriação motora e cognitiva dos(as) estudantes, independentemente de sua idade.

Historicamente, a sistematização e a expansão dessa metodologia ocorreram a partir de 1975, quando a Federação Internacional de Voleibol (FIVB) propôs estratégias utilizando pequenos jogos como fator motivacional para facilitar a aprendizagem e democratizar a modalidade. Entre as principais características estruturais dessa mediação estão a redução do tamanho da quadra, o rebaixamento da altura da rede, a utilização de bolas mais leves (ou adaptadas) e a diminuição do número de jogadores, configurando o jogo em formatos reduzidos como 1x1, 2x2, 3x3 ou 4x4 (Rigotti, 2018).

Essas adaptações materiais democratizam a vivência corporal e contrastam diretamente com as barreiras do jogo formal 6x6. No formato tradicional, o(a) aluno(a) iniciante toca na bola pouquíssimas vezes, a ação raramente flui de forma contínua e a exclusão técnica gera

desestímulo. Em contrapartida, no minivoleibol, cada jogador tem contato frequente com a bola e cobre distâncias menores, logicamente mais adequadas ao seu grau de conhecimento. Essa reconfiguração espacial e numérica possibilita aos(as) estudantes a assimilação das técnicas de acordo com a lógica do próprio jogo, e não através do treinamento de repetições isoladas e descontextualizadas (Maciel, 2011).

Embora a gênese institucional do minivoleibol estivesse atrelada aos interesses da FIVB, a adoção dessa ferramenta pela concepção CS (Soares *et al.*, 1992) opera uma necessária inversão dialética no contexto escolar, deixando de ser apenas uma etapa para o alto rendimento e consolidando-se como um importante instrumento de aprendizado na fase da instrumentalização. Sua utilização justifica-se pela necessidade de assegurar que o(a) estudante compreenda a lógica interna do jogo, como a dialética entre ataque e defesa, a cooperação e a ocupação tática do espaço (Rigotti, 2018).

Por fim, a flexibilidade das regras e a adequabilidade das circunstâncias inerentes a esse método favorecem o trabalho com sujeitos em diferentes níveis de desenvolvimento motor, promovendo uma maior inclusão (Maciel, 2011). O caráter lúdico e cooperativo inerente a essa mediação permite problematizar a competição e a exclusão técnica, criando oportunidades de aprendizagem que eliminam o medo do erro e o sentimento de fracasso.

A utilização do minivoleibol na perspectiva Crítico-Superadora afasta-se de uma simplificação mecanicista e atua diretamente nos determinantes estruturais da modalidade. Como argumenta Oliveira (2018), a atividade esportiva é regulada pedagogicamente por três eixos indissociáveis e mutuamente dependentes: as regras, os instrumentos e a organização da atividade. O minivoleibol atua nestes três eixos: ao promover a reconfiguração do tamanho da quadra e da altura da rede (organização do ambiente), ao utilizar bolas mais leves ou adaptadas (instrumentos) e ao flexibilizar a dinâmica para garantir o toque na bola por todos os praticantes (regras). Nessa perspectiva, sua inserção no processo de ensino busca possibilitar que os(as) estudantes compreendam, de forma progressiva e consciente, os elementos estruturantes do voleibol, articulando a vivência prática com a reflexão sobre a lógica interna do jogo, as relações de cooperação e oposição e as formas de organização tática no espaço.

Considerando essa intencionalidade pedagógica, de tratar o voleibol como conhecimento sistematizado da cultura corporal, torna-se necessário investigar como essa temática tem sido abordada na produção científica da área. Desse modo, buscou-se identificar e analisar pesquisas que tratam do ensino do voleibol na escola a partir de perspectivas críticas

da Educação Física, com o intuito de compreender os caminhos investigativos já percorridos e situar o presente estudo no interior desse campo de debate.

1.5 O “Estado da Arte” do voleibol escolar em perspectivas críticas

Para situar o ensino do voleibol no contexto das pedagogias contra-hegemônicas, estruturou-se um levantamento bibliográfico do tipo “Estado da Arte”. O propósito deste mapeamento foi identificar e analisar a produção do conhecimento sobre o ensino do voleibol na escola, com foco específico nas produções fundamentadas pela concepção CS e demais abordagens críticas da Educação Física escolar. A busca pelas publicações ocorreu entre os meses de fevereiro e agosto de 2025, utilizando como bases de dados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Portal de Periódicos da CAPES. Foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão: recorte temporal dos últimos 10 anos (2015 a 2024), acesso gratuito e idioma em português.

A estratégia de busca foi estruturada em etapas sucessivas de refinamento. Inicialmente, tentou-se a combinação dos descritores “educação física”, “esporte”, “voleibol” e “crítico - superadora” em busca avançada. No entanto, o resultado foi exíguo, retornando apenas dois trabalhos na BDTD e um no Portal CAPES. Diante dessa limitação, optou-se por realizar buscas por eixos temáticos para garantir maior abrangência na recuperação de dados relevantes.

Ao utilizar os termos “educação física”, “esporte” e “crítico-superadora”, foram localizados 28 trabalhos na BDTD e 12 nos Periódicos CAPES. Após a leitura de títulos e resumos, constatou-se que apenas uma pesquisa (Prates, 2023) mencionavam diretamente o trato com o conhecimento do voleibol. Nas bases de periódicos, não foram encontrados trabalhos relacionados especificamente ao ensino da modalidade sob esta ótica nesta rodada.

Diante disso, uma nova etapa de buscas foi conduzida focando exclusivamente no voleibol, mantendo os critérios de ano, acesso e idioma. Este mapeamento foi estruturado em três fases de refinamento contínuo.

Inicialmente, realizou-se uma busca ampla utilizando somente a palavra “voleibol”, o que retornou 237 documentos na BDTD e 232 nos Periódicos CAPES, totalizando 469 trabalhos. Para aproximar os resultados do contexto escolar, a fase seguinte pesquisou os termos “voleibol escolar” e “voleibol na escola”, resultando em 61 documentos na BDTD e 32 nos

Periódicos CAPES, o que representou uma queda para cerca de 19,83% do total da busca anterior.

Por fim, aplicou-se um filtro específico para localizar trabalhos que continham o termo “voleibol” diretamente no título e/ou no resumo, o que reduziu a amostra para 11 produções na BDTD e 15 nos Periódicos CAPES, totalizando 26 pesquisas.

A partir desse recorte de 26 produções, realizou-se uma análise dos resumos, metodologias e conclusões para identificar apenas os estudos que tratavam do voleibol de quadra nas aulas de Educação Física. Esse filtro resultou em 20 trabalhos, sendo 11 na BDTD e nove nos Periódicos CAPES. O último passo metodológico consistiu em verificar a relação dessas produções com as perspectivas críticas da Educação Física, chegando-se a uma amostra final de apenas oito trabalhos, dos quais seis estavam na BDTD e dois nos Periódicos CAPES, distribuídos entre uma tese, quatro dissertações e três artigos.

Os resultados exploratórios evidenciam a progressiva redução do número de estudos a cada etapa do processo de filtragem. Observou-se que, embora exista uma quantidade considerável de produções gerais sobre o voleibol nas bases pesquisadas (469 produções iniciais), o número de trabalhos referentes ao ensino da modalidade no contexto escolar é muito baixo, correspondendo a apenas 4,26% da amostra (20 trabalhos). Esse índice torna-se ainda menor quando se trata de temas que tratam de perspectivas críticas na Educação Física escolar, representando meros 1,71% das publicações localizadas na última década (oito trabalhos). Essa constatação reforça pesquisas anteriores, como a de Impolcetto e Darido (2016), que apontam a baixa representatividade do voleibol na produção científica da área, especialmente quando associado a abordagens pedagógicas críticas.

A Tabela 1 apresenta a síntese quantitativa, evidenciando a progressiva redução do número de estudos a cada etapa do processo.

Tabela 1 - Levantamento de teses, dissertações e artigos referentes ao voleibol nos anos de 2015 a 2024

Base de dados	Total após busca com a palavra “voleibol”.	Total após busca com as palavras “voleibol na escola” “voleibol escolar”.	Trabalhos que contém o termo voleibol no título e/ou resumo.	Trabalhos referentes ao ensino do voleibol no contexto escolar.	Trabalhos que mencionam o voleibol a partir de perspectivas críticas.
BDTD	237	61 (25,78%)	11 (4,64%)	11 (4,64%)	6 (2,53%)
Periódicos Capes	232	32 (13,79%)	15 (6,47%)	9 (3,88%)	2 (0,86%)
Total	469	93 19,83%	26 (5,54%)	20 (4,26%)	8 (1,71%)

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

A Tabela 2 apresenta os títulos, autores e ano das produções encontradas que mencionam teorias críticas da Educação Física ou criticidade do ensino do voleibol.

Tabela 2 - Mapeamento bibliográfico de produções que tratam do voleibol na escola, na CS e/ou em propostas de ensino sob perspectivas críticas

Ano	Título	Autor(es)	Tipo de Produção
2024	O Voleibol nas aulas de Educação Física no Ensino Médio Integrado: uma possibilidade pedagógica a partir da abordagem crítico-emancipatória.	ARAÚJO, J. M. D. E S.	Dissertação
2023	Trato com o conhecimento da atividade esportiva e atividade de estudo: possibilidades de desenvolvimento do ensino crítico-superador.	PRATES, A. C.	Tese
2023	O esporte da escola, as relações com a educação do campo e a pedagogia da alternância: uma construção para o voleibol no ensino médio.	NASCIMENTO, R. L. DO	Dissertação
2020	Emoções no Ensino do Voleibol a Partir da Perspectiva Crítico-Emancipatória	PICOLOTTO, JULIANA; CARAMÊS A. DE S., MYLLENA; OLIVEIRA, C. DE,	Artigo
2020	Proposta metodológica para o ensino do voleibol escolar: possibilidades de intervenção na prática pedagógica.	MAGALHAES, U. M.	Dissertação
2018	O voleibol em uma proposição didático-pedagógica histórico-cultural e crítico-superadora.	RIGOTTI, U. L.	Dissertação
2016	O "Estado da Arte" do voleibol e do voleibol na escola.	IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C.	Artigo
2015	O Sistema de Pontuação no Voleibol de Quadra e o Tema Transversal Trabalho e Consumo: Possibilidades Pedagógicas	BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C.	Artigo

Fonte: Elaborada da autora (2025).

A análise do *corpus* selecionado permite identificar avanços e lacunas na produção do conhecimento acerca do voleibol escolar em perspectivas críticas. Corroborando o diagnóstico

de Impolcetto e Darido (2016), que já apontavam a predominância de estudos biodinâmicos em detrimento das abordagens pedagógicas críticas, os dados atuais ratificam que, quase uma década depois, a produção voltada ao ensino crítico do voleibol permanece baixa.

No âmbito das proposições didáticas, nota-se um esforço de superação do tecnicismo por meio da inserção de temas transversais e de metodologias ativas. Barroso e Darido (2015) utilizam o sistema de pontuação da modalidade para problematizar as categorias “Trabalho e Consumo”, evidenciando a adequação das regras esportivas à lógica midiática e mercadológica. Já a dissertação de Magalhães (2020), voltada à instrumentalização docente, apresenta uma proposta metodológica de intervenção, focando na organização de estratégias de ensino, embora sem aprofundar as categorias específicas da CS ou da PHC.

Um segundo eixo agrupa trabalhos fundamentados na concepção Crítico-Emancipatória e em contextos socioculturais específicos. Araújo (2024) situa o voleibol no Ensino Médio Integrado como instrumento de formação humana integral, visando a superação da dualidade entre formação propedêutica e profissional. Picolotto, Caramês e Oliveira (2020) explorando a dimensão afetiva, investigando as manifestações emocionais sob a ótica emancipatória. Já Nascimento (2023) amplia o escopo da discussão ao contextualizar o ensino do voleibol na Educação do Campo e na Pedagogia da Alternância, demonstrando a necessidade de adequação do trato com o conhecimento às realidades locais.

Por fim, no núcleo teórico que sustenta esta dissertação, destacam-se as contribuições de Rigotti (2018) e Prates (2023). Rigotti (2018) articula a concepção CS à Teoria Histórico-Cultural, empregando o minivoleibol como ferramenta para o desenvolvimento do pensamento teórico. Prates (2023), por sua vez, aprofunda a discussão ontológica ao investigar o esporte à luz da Teoria da Atividade de Estudo, propondo caminhos para uma formação omnilateral.

Contudo, apesar dessas importantes contribuições, o mapeamento bibliográfico revela a escassez de investigações que não apenas discutam o voleibol sob uma ótica sociocrítica, mas que sistematizem propostas didático-metodológicas a partir dessa concepção.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Minayo (2016) define metodologia como a maneira pela qual o pensamento e a prática são empregados para abordar a realidade, servindo para delimitar e orientar a pesquisa. A presente investigação adota a abordagem qualitativa, com delineamento da pesquisa-ação. Conforme apontam Leite, Frasson e Costa (2025), a pesquisa-ação, fundamentada no paradigma dialético, é um modo de intervenção adequado para produzir conhecimentos relacionados a problemas concretos, visando à transformação da realidade.

A compreensão do voleibol como fenômeno social não dispensa um rigoroso delineamento investigativo. Assim, este capítulo detalha o percurso da pesquisa-ação adotada, os aspectos metodológicos, o campo de investigação e sujeitos participantes da pesquisa, os instrumentos utilizados para coleta e obtenção dos dados, as técnicas para a análise de dados e os cuidados éticos da pesquisa.

2.1 Aspectos metodológicos

Conforme Minayo (2016), tudo precisa ser compreendido como um fenômeno social e historicamente condicionado. A pesquisa qualitativa preocupa-se com o nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes.

Como procedimento técnico, optou-se pela pesquisa-ação, corroborando os pensamentos de Betti (2009) e Thiollent (2008), visto que se coloca como importante ferramenta metodológica ao aliar a teoria e a prática com o objetivo de intervir e transformar uma determinada realidade. Trata-se de uma pesquisa social com base empírica que parte de um problema coletivo e envolve ativamente pesquisadores e participantes. Betti (2009) complementa que há a necessidade de realizar investigações pautadas na prática pedagógica, em situações reais de ensino, para haver uma reflexão sobre a ação capaz de provocar mudanças efetivas.

Embora frequentemente aproximadas, é importante diferenciar a pesquisa-ação da pesquisa participante para justificar o delineamento deste estudo. Segundo Thiollent (2008), enquanto a pesquisa participante se caracteriza pela inserção e interação do pesquisador com a comunidade para compreender sua realidade, sem a obrigatoriedade estrutural de intervir nela,

a pesquisa-ação pressupõe um engajamento formal e colaborativo voltado para a resolução de um problema coletivo e concreto, em que a produção do conhecimento está intrinsecamente vinculada a uma ação transformadora planejada.

Desse modo, a escolha pela pesquisa-ação justifica-se nesta dissertação pela necessidade de não apenas observar ou compreender o distanciamento do ensino do voleibol de suas dimensões históricas e sociais, mas de intervir diretamente nessa realidade, construindo e implementando alternativas pedagógicas de forma cooperativa com o professor regente sob a ótica da concepção CS.

2.2 O Contexto e os Sujeitos da Pesquisa

O Distrito Federal está dividido em 35 Regiões Administrativas (RAs) para facilitar a gestão pública a organização territorial e a prestação de serviços à população. A pesquisa foi realizada em um Centro de Ensino Fundamental de Planaltina (RA VI), que possui a maior área territorial do Distrito Federal e sua população urbana é de aproximadamente 121.856 pessoas.

A SEEDF, campo institucional da pesquisa, é composta por 14 Coordenações Regionais de Ensino (CREs), responsáveis por organizar e supervisionar as escolas em suas respectivas Regiões Administrativas. De acordo com o Censo Escolar de 2024, a rede pública de ensino do DF atendeu 449.563 estudantes, distribuídos em 834 unidades escolares (SEEDF, 2025). Segundo Frasson *et al.* (2025), com base em dados fornecidos pela própria SEEDF, a rede conta com 1.960 docentes de EF, dos quais 748 atuam sob regime de contrato temporário.

No dia 29 de dezembro de 2025 foram nomeados na SEEDF 3000 professores, destes 535 professores de EF, conforme publicado no Diário Oficial do Distrito Federal (DODF). De acordo com o Sindicato dos Professores do Distrito Federal (SINPRODF, 2026) apenas 2200 tomaram posse. Apesar da recente nomeação, esse número ainda é insuficiente para atender plenamente a demanda de professores de EF da rede.

A seleção desta regional se justificou pela lotação da professora pesquisadora na Regional de Planaltina e pela aproximação com a instituição e com o professor. A intervenção ocorreu especificamente em uma turma de 8º ano. A seleção desta etapa de ensino foi estratégica pois, segundo Melo (2017) corresponde ao 3º Ciclo de Escolarização, onde o estudante caminha em direção ao pensamento teórico.

A seguir serão caracterizados o local, os sujeitos e apresentados os aspectos éticos da pesquisa.

2.2.1 Caracterização do Centro de Ensino Fundamental

As informações apresentadas a seguir foram extraídas a partir da análise do Projeto Político Pedagógico da Instituição de Ensino, elaborado no ano de 2025.

O Centro de Ensino Fundamental é uma instituição de ensino pública, mantida pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e vinculada à Coordenação Regional de Ensino de Planaltina. A escola está localizada em uma área urbana, no Setor Residencial Leste, em Planaltina-DF.

A escola atende os anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) no turno diurno, com uma jornada de Educação 100% Integral de 10 horas, e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos 1º e 2º segmentos no período noturno. O funcionamento da instituição ocorre nos turnos matutino, vespertino e noturno. A equipe de gestão é composta pela diretora, vice-diretora, supervisores e coordenadores pedagógicos.

A escola está inserida em um contexto de grande vulnerabilidade social. O diagnóstico da realidade escolar aponta desafios como o elevado índice de criminalidade, tráfico e consumo de entorpecentes nas imediações da escola, além de alta taxa de desemprego na comunidade. A renda familiar insuficiente leva muitos(as) alunos(as) a abandonarem os estudos em busca de trabalho, contribuindo para os altos índices de abandono escolar, especialmente no 9º ano e na EJA. Outras dificuldades incluem a pouca participação efetiva das famílias no acompanhamento escolar, a deficiência nutricional de alguns alunos(as) e a recorrência de situações de violência familiar.

Apesar dos desafios, a escola se destaca por um grupo de professores e servidores comprometidos com a formação dos(as) alunos(as). A instituição conta com uma quadra poliesportiva coberta e uma sala de multimídia com capacidade para 150 pessoas, usada para as aulas, apresentações, reuniões e atividades pedagógicas. O PPP da escola, elaborado com a participação da comunidade escolar, busca garantir um ensino de qualidade e a formação integral dos(as) alunos(as).

O PPP da instituição estabelece que a metodologia adotada

A metodologia da Unidade Escolar está ancorada na Pedagogia Histórico-Crítica, partindo da prática social inicial para a prática social final transformadora [...] o objetivo é “proporcionar um ambiente de aprendizagem devidamente contextualizado no seu cotidiano, em que possa ser sujeito no seu processo de transformação da informação e da experiência em conhecimento. Para tal, o professor deve ter uma visão crítica do seu trabalho, equalizado com o estágio de desenvolvimento da nossa sociedade e do mundo do trabalho, bem como deve estar atualizado com os avanços tecnológicos (Distrito Federal, 2025, p. 38).

A prática educativa da escola é orientada por uma série de projetos e programas que visam ao desenvolvimento integral dos(as) estudantes. Entre eles, destacam-se: Acompanhamento Pedagógico de Português e Matemática; Horta Escolar Orgânica e Sustentável; Projeto NaMoral: uma iniciativa em parceria com o Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (MPDFT); Web Rádio Conexão; Justiça Restaurativa.

A escola também se articula com a comunidade por meio de diversas parcerias, incluindo a Polícia Federal, Polícia Civil, Polícia Militar e o Tribunal Regional Eleitoral (TRE) para a realização de palestras e projetos. Além disso, estabelece parcerias com a Universidade de Brasília (UnB) e o Instituto Federal de Brasília (IFB) para projetos interdisciplinares. A participação familiar é incentivada através do Conselho Escolar, um órgão que atua como instância consultiva e deliberativa, composto por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar.

O PPP relata que a estrutura para as aulas de Educação Física no Centro de Ensino Fundamental, conta com uma quadra poliesportiva coberta, pátio coberto e espaços abertos que também podem ser utilizados. A escola afirma que possui vestiários sem chuveiro e que os materiais diversificados disponíveis não são suficientes para atender à demanda pedagógica.

As fotografias a seguir apresentam a estrutura física da quadra coberta da escola, o acesso a ela e aos banheiros e bebedouro da quadra.

Fotografia 1- Quadra Coberta



Fonte: Acervo da autora (2026).

Apesar de a escola dispor desse espaço coberto, o deslocamento da sala de aula até o local das práticas exige um trajeto externo. A Fotografia 2 demonstra o acesso principal utilizado pelos estudantes para chegar à quadra.

Fotografia 2 - Acesso à quadra



Fonte: Acervo da autora (2026).

No que diz respeito à acessibilidade arquitetônica do ambiente escolar, o trajeto conta com adaptações para garantir a mobilidade de todos os estudantes. A Fotografia 3 destaca a rampa para cadeirantes instalada no acesso à quadra.

Fotografia 3 - Acesso à quadra e rampa para cadeirantes



Fonte: Acervo da autora (2026).

A Fotografia 4 apresenta uma vista a partir do fundo da quadra, permitindo visualizar a amplitude do espaço físico. Foi neste ambiente que as redes foram armadas e o espaço foi reorganizado para as vivências do minivoleibol durante a intervenção.

Fotografia 4 - Vista do fundo da quadra



Fonte: Acervo da autora (2026).

Por fim, em relação às instalações de apoio aos estudantes durante as aulas de EF, a Fotografia 5 retrata a estrutura externa dos banheiros e bebedouros anexos à quadra. Conforme apontado no PPP da escola, trata-se de vestiários que, no entanto, não possuem chuveiros disponíveis para os alunos.

Fotografia 5 - Banheiros



Fonte: Acervo da autora (2026).

A escola oferece Educação Integral, e os professores da parte flexível desenvolvem atividades denominadas Clubes, os quais são espaços educativos voltados para a realização de atividades diferenciadas, interativas e transformadoras, que focam construção de habilidades sociais, socioemocionais e criativas. Os Clubes, ao promover a interação entre os atores, buscam oportunizar abordagens pedagógicas inovadoras, onde a aprendizagem escolar é focada no protagonismo do(a) aluno(a). O PPP menciona haver um Clube de voleibol no ano de 2025 que tem como objetivo estimular e promover o protagonismo juvenil, promover a ampliação de tempos e oportunidades educacionais, sociais, culturais, tecnológicos, científico, esportivas, de saúde e de lazer.

2.2.2 Sujeitos da Pesquisa

Nesta investigação os participantes são compreendidos como sujeitos ativos e históricos, inseridos em um contexto social concreto. Conforme apontam Leite, Frasson e Costa (2025), na pesquisa-ação, os sujeitos representativos da situação estão envolvidos de modo cooperativo na resolução de um problema coletivo.

O grupo principal de sujeitos foi constituído inicialmente por 29 estudantes de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental de um Centro de Ensino Fundamental localizado em Planaltina-DF. Os(as) estudantes tem entre 13 e 15 anos. A turma é constituída por 17 meninas e 12 meninos. Dentre esses alunos, 3 deles são atendidos pela Sala de Recursos, onde 2 deles

possuem laudos de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e 1 laudo de Deficiência Intelectual (DI).

Esta faixa etária é estrategicamente relevante para a pesquisa pois, conforme a periodização do desenvolvimento adotada pela CS e aprofundada por Prates (2023), estes estudantes encontram-se no 3º Ciclo de Escolarização (Ampliação da Sistematização do Conhecimento). Neste ciclo, correspondente à transição da adolescência inicial para a adolescência, espera-se que o estudante amplie suas referências conceituais e caminhe em direção ao pensamento teórico, sendo capaz de estabelecer nexos mais complexos sobre a realidade social e os elementos da Cultura Corporal.

Além dos(as) estudantes, participou ativamente na construção do planejamento e da implementação da Unidade Didática o professor regente da turma, pois na pesquisa-ação, a relação entre pesquisador e participantes é de profunda imersão no objeto de estudo e nas demandas do coletivo (Leite, Frasson e Costa, 2025).

2.2.3 Aspectos Éticos da Pesquisa

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdade de Medicina da Universidade de Brasília (CEP/FM/UNB) e aprovada conforme o parecer nº 8.145.472 e 92232825.7.0000.5558 (Anexo A). O respeito pela dignidade humana e a proteção de dados são pilares desta pesquisa que está orientada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) - Lei n.º 13.709/2018, e demais orientações do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Da mesma forma, a investigação preza pelo respeito aos valores culturais, sociais, morais e religiosos, hábitos e costumes da comunidade parceira da pesquisa, valorizando a diversidade e recusando quaisquer tipos de preconceito e/ou discriminação.

A pesquisa percorreu o seguinte caminho ético: inicialmente foram assinados o Encaminhamento do Projeto de Pesquisa (Apêndice B), o Termo de concordância da Instituição Proponente (Apêndice C) e o Termo de Concordância da Instituição Coparticipante (Apêndice D).

Foram incluídos na pesquisa todos os(as) estudantes que apresentaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndice E). Os responsáveis, por sua vez, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice F). Alguns

responsáveis entraram em contato através do número de telefone disponibilizado, para maiores esclarecimentos sobre a pesquisa. Apenas uma estudante não entregou os Termos e justificou que não se sentiu à vontade para participar da pesquisa, contudo, participou regularmente de todas as atividades propostas. O professor também assinou o TCLE (Apêndice G).

Para garantir o anonimato e a confidencialidade, respeitando as diretrizes da Resolução 466/2012 e da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), os nomes reais dos(as) estudantes foram substituídos por pseudônimos, a estratégia foi sugerida pelos próprios alunos e alunas no decorrer do questionário. Essa estratégia, além de assegurar a ética, conferiu aos estudantes a autonomia sobre sua própria identidade dentro da pesquisa, favorecendo a expressão livre de suas opiniões nos instrumentos de coleta de dados.

Sob a ótica de uma pesquisa qualitativa de cunho crítico, a dimensão ética ultrapassa o cumprimento burocrático de normas institucionais e o resguardo legal dos dados. Ela se materializa no reconhecimento dos participantes como sujeitos históricos e ativos na produção do conhecimento. A escolha autônoma dos próprios codinomes pelos(as) estudantes representa, assim, uma postura ético-metodológica que rompe com a objetificação comum em pesquisas tradicionais. Ao garantir esse protagonismo, a investigação fortalece o vínculo de confiança e legitima a voz dos(as) estudantes, pressupostos indispensáveis para que o processo investigativo seja, em si mesmo, um ato educativo e emancipatório.

A privacidade será preservada, garantindo que o uso das falas e imagens seja utilizado somente em âmbito acadêmico, resguardada a intimidade, a proteção e a confidencialidade da identidade, dos dados pessoais e informações, de modo que não exponha a escola e cada pessoa a interferências indevidas, pelo poder público, governos ou de qualquer ordem, em virtude da pesquisa, de seus resultados e publicização. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e seu orientador terão conhecimento dos dados e se comprometeram a mantê-los em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

2.2.3.1 Riscos e Benefícios

A pesquisa se deu no contexto das aulas de EF realizadas no cotidiano escolar e, portanto, os riscos são inerentes a esse tipo de prática, como quedas e choques acidentais entre estudantes, insegurança durante as atividades práticas e durante as discussões coletivas e debates. Para minimizar os possíveis riscos, foram dadas orientações constantes sobre a

utilização dos equipamentos e espaços das aulas, assim como os cuidados com os demais participantes.

A pesquisa teve como objetivos trazer benefícios diretos e indiretos. Aos estudantes, contribuir com uma aprendizagem mais crítica e significativa do voleibol; ao professor, proporcionar reflexão sobre as práticas e desenvolvimento profissional. À escola, uma Unidade Didática para fortalecer práticas colaborativas; e à pesquisadora, aprofundamento teórico-metodológico e desenvolvimento desta dissertação e elaboração de um recurso educacional aplicável que será compartilhado com a SEEDF e com a Universidade.

2.2.3.2 Critérios de Inclusão e Exclusão

A pesquisa não estabeleceu critérios metodológicos de exclusão a priori. A estudante que não apresentou os termos éticos obrigatórios devidamente assinados (TALE e TCLE e Uso de Voz e Imagem) não compôs o *corpus* de análise empírica desta investigação. Ressalta-se que, a referida aluna participou regular e integralmente de todas as atividades propostas nas aulas.

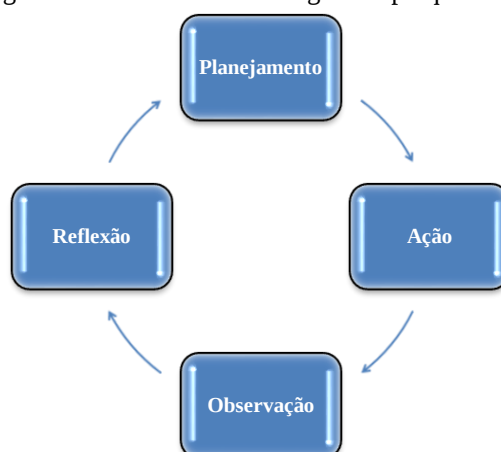
Em seguida serão apresentados os instrumentos e procedimentos de produção de dados.

2.3 Instrumentos e Procedimentos de Produção de Dados

A produção de dados seguiu um desenho metodológico estruturado em sete momentos distintos, utilizando a triangulação de diferentes instrumentos para garantir a rigorosidade da análise, conforme sugerido por Zanotto e Alves (2025). Essa estrutura permitiu o acompanhamento sistemático de todas as fases da intervenção pedagógica no chão da escola.

Nesta perspectiva, a triangulação se consolida como um recurso analítico essencial para apreender a complexidade e as contradições inerentes ao chão da escola. Ao cruzar as observações registradas no diário de campo, as respostas aos questionários, as transcrições das rodas de conversa e a entrevista semiestruturada com o professor regente, a pesquisa buscou confrontar diferentes fontes e perspectivas que permitem que a análise não se limite à aparência dos fatos, mas buscando a essência das relações socio pedagógicas estabelecidas durante o trato com o conhecimento.

Figura 10 - Desenho metodológico da pesquisa-ação



Fonte: elaborada pela autora (2026).

O percurso investigativo iniciou-se com a observação participante. Adotou-se essa técnica investigativa por possibilitar a inserção ativa e contínua do pesquisador no contexto estudado. Conforme destaca Severino (2016), a observação participante implica a integração do pesquisador ao grupo, com participação em suas atividades e partilha de vivências, visando compreender a dinâmica social e a perspectiva dos sujeitos envolvidos. Nessa fase, o professor foi acompanhado durante três dias letivos, sendo as aulas observadas registradas em diário de campo. Esse instrumento, segundo Minayo (2016, p. 63), pode ser utilizado em diferentes momentos da pesquisa e permite a realização de anotações detalhadas ao longo de todo o processo investigativo, constituindo-se como recurso fundamental para a sistematização dos dados empíricos.

Posteriormente, o processo de seleção e convite da turma ocorreu a partir da análise do calendário escolar e das atividades previstas pela instituição. Foram examinados os dias e horários das turmas, selecionando-se aquela cujo cronograma não coincidissem com feriados, atividades culturais, conselhos de classe ou reuniões pedagógicas, a fim de evitar interrupções nas intervenções planejadas. Após a definição da turma, foram entregues os documentos éticos necessários: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e os Termos de Uso de Voz e Imagem.

Com as autorizações devidamente assinadas, avançou-se para a fase exploratória da pesquisa, na qual foram aplicados os Questionários Pré-Intervenção (Apêndice J) compostos por questões abertas e fechadas, com o objetivo de caracterizar os(as) estudantes participantes e identificar seus conhecimentos prévios acerca do voleibol e das aulas de Educação Física. Conforme assinala Gil (2008), o questionário constitui um dos instrumentos mais utilizados em

pesquisas, por possibilitar maior padronização das respostas e favorecer o tratamento sistematizado dos dados. Trata-se de um recurso investigativo eficaz para examinar percepções, opiniões e práticas em distintos contextos sociais e educacionais.

O passo seguinte consistiu no planejamento colaborativo da ação. Para isso, foram realizadas reuniões com o professor regente com o objetivo de discutir os pressupostos da abordagem teórico-metodológica adotada na pesquisa e definir, de forma colaborativa, as estratégias de ensino, os conteúdos e a organização das aulas. Esse processo culminou na estruturação da intervenção pedagógica proposta.

Cabe ressaltar que a relação estabelecida com o professor regente ao longo de todas as etapas, configurou-se como uma parceria colaborativa inerente à pesquisa-ação. As percepções e avaliações do professor se deram por meio das interações dialógicas e conversas informais ocorridas durante o planejamento, a execução e a avaliação da Unidade Didática registradas nos diários de campo e por meio de uma entrevista semiestruturada que abordou três eixos: o processo de intervenção e a pesquisa-ação, a sistematização e o trato com o conhecimento e limites e possibilidades da prática docente.

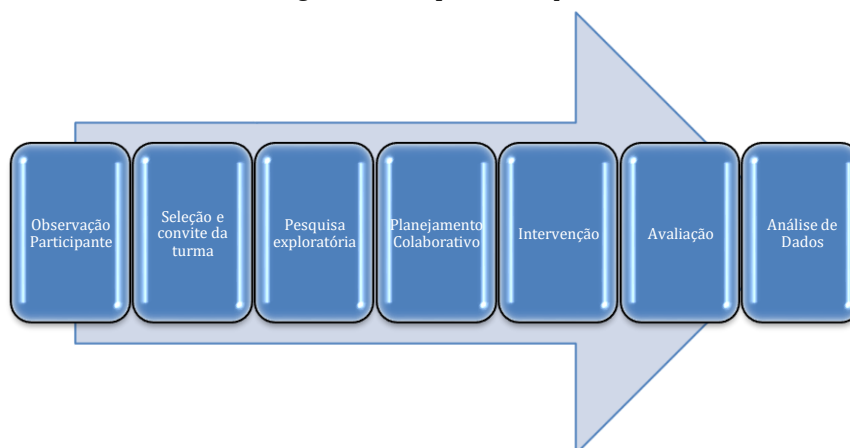
Contudo, é fundamental registrar as contingências da realidade escolar que atravessaram a intervenção. Em algumas aulas, essa atuação conjunta foi inviabilizada, pois o professor regente precisou assumir, simultaneamente, o cuidado de outra turma que foi alocada na quadra devido à falta de professores na instituição. Essa situação corrobora o cenário descrito anteriormente nesta pesquisa de que o número de docentes na rede distrital ainda é insuficiente para atender plenamente à demanda.

Nesses momentos de ausência forçada do regente no trato direto com a turma pesquisada, as atividades foram integralmente mediadas pela pesquisadora. Esse episódio evidencia as adaptações necessárias no fazer pedagógico e expõe como as contradições estruturais e a sobrecarga docente impactam o cotidiano da Educação Física escolar.

A intervenção pedagógica propriamente dita materializou-se em oito aulas com duração de 50 minutos cada. A delimitação desse quantitativo temporal decorreu das contingências organizacionais inerentes ao cotidiano da escola, alinhando-se ao cronograma da instituição e ao tempo destinado ao bimestre letivo. É importante ressaltar que o movimento da síntese constitui uma elaboração contínua, espiralada e histórica, não se esgotando em um único bloco de intervenção. A produção de dados se deu por meio de registros no diário de campo, gravações em áudio e registros fotográficos das rodas de conversa.

Por fim, para avaliar o processo formativo, aplicou-se um Questionário Pós-Intervenção (QPO) (Apêndice K), com o objetivo de registrar as percepções dos(as) estudantes e identificar possíveis avanços produzidos ao longo do processo formativo.

Figura 11 - Etapas da Pesquisa



Fonte: elaborada pela autora (2026).

Na sequência, iniciou-se a análise dos dados obtidos por meio dos questionários, dos registros no diário de campo e das rodas de conversa. Esses dados serão apresentados e discutidos de forma mais detalhada no subcapítulo seguinte.

2.4 Tratamento e Interpretação do Material Empírico

Para estruturar esse percurso, optou-se pela categorização dos dados, um processo que “evidencia um caminho de ordenação da realidade investigada, na intenção de apreendê-la conceitualmente” (Souza Júnior; Melo; Santiago, 2025, p. 159). Este movimento investigativo assume a pesquisa na escola não como mera coleta de informações, mas como uma vivência compartilhada e dialógica (Frasson, 2025, p. 31), fundamentada na pesquisa-ação (Thiollent, 2008).

A análise dos dados contemplou a triangulação das informações dos seguintes instrumentos: Questionário Pré-Intervenção (QPR) e Questionário Pós-Intervenção (QPO), dos registros no diário de campo, das transcrições das rodas de conversa e da entrevista semiestruturada com o professor regente. O tratamento desse material foi realizado por meio de uma análise qualitativa crítica, estruturada a partir de três momentos do processo de ensino: o ponto de partida dos(as) estudantes (síncrese), instrumentalização mediada pelo trato com o

conhecimento e o ponto de chegada (síntese), compreendidos como momentos inter-relacionados do movimento pedagógico.

Esses eixos orientaram o percurso da intervenção, desde a visão inicial dos(as) estudantes até os indícios de ampliação da consciência acerca do voleibol enquanto manifestação da Cultura Corporal. Paralelamente, a análise manteve-se atenta às situações que surgiram no decorrer das aulas. A partir da recorrência de sentidos presentes nas falas e registros, destacaram-se três dimensões empíricas centrais: a forma como os alunos compreendiam e vivenciavam inicialmente o voleibol, os elementos históricos da modalidade e as discussões relativas à sua dimensão social e mercadológica.

A construção dessa estrutura de análise resultou da relação entre o que a teoria propõe e a realidade da sala de aula. As dimensões empíricas emergiram das contradições vivenciadas na prática pedagógica e foram interpretadas em articulação com a intervenção.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO: SISTEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Neste capítulo, serão apresentadas as análises do percurso vivenciado durante a intervenção. Esse percurso parte da visão inicial e fragmentada dos(as) estudantes em relação a EF e ao voleibol, passa pela problematização e a partir daí a mediação pedagógica do conteúdo (a instrumentalização) e vai em direção aos indícios de uma nova compreensão, mais ampliada e crítica da realidade e apresenta os limites da pesquisa.

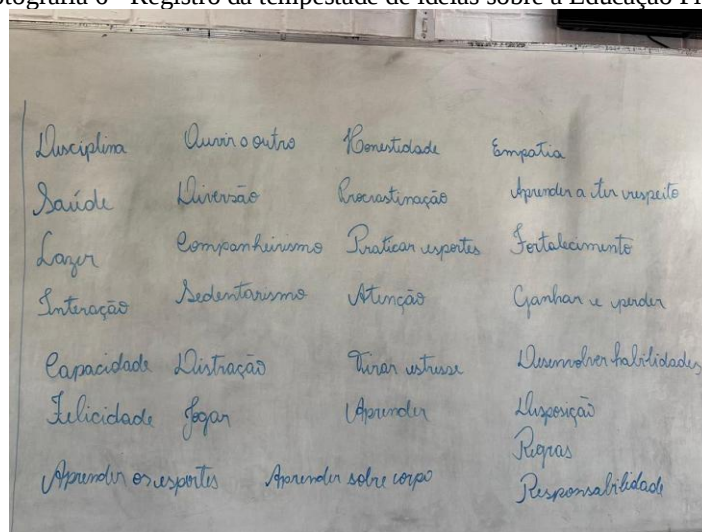
A Educação Física deve tematizar atividades que configuram a Cultura Corporal. Prates (2023) expande essa concepção ao alertar que o esporte escolar não pode ser reduzido a um ativismo motor, o mero “fazer por fazer”. Ele deve se constituir como uma “atividade de estudo”, capaz de promover a apropriação teórica da atividade esportiva e permitir que os(as) estudantes compreendam o voleibol em suas dimensões histórica e social, para além de suas regras e execuções técnicas.

3.1 O Ponto de Partida: A Visão Inicial do Voleibol

A fase exploratória da pesquisa-ação exige o reconhecimento da situação-problema a partir do universo de significados do próprio grupo (Thiollent, 2008). Iniciou-se o movimento de mobilização para o conhecimento buscando identificar a Prática Social Inicial do grupo. Mais do que um levantamento aleatório de ideias, buscou-se mapear as representações que os(as) estudantes traziam sobre a disciplina. Para isso utilizou-se como estratégia pedagógica um levantamento inicial de concepções dos alunos, registrado no quadro, aliado à aplicação do QPR que buscou apreender não apenas os conhecimentos específicos sobre a modalidade, mas também os sentidos que os(as) estudantes atribuíam à própria disciplina Educação Física.

Antes de direcionar especificamente para o voleibol, foi investigada a concepção geral da turma sobre o componente curricular. Durante a tempestade de ideias, ao serem questionados sobre o que lhes vinha à mente quando pensavam nas aulas de Educação Física, os(as) estudantes apresentaram diversas respostas espontâneas, registradas no quadro da sala, conforme ilustra a fotografia a seguir:

Fotografia 6 - Registro da tempestade de ideias sobre a Educação Física



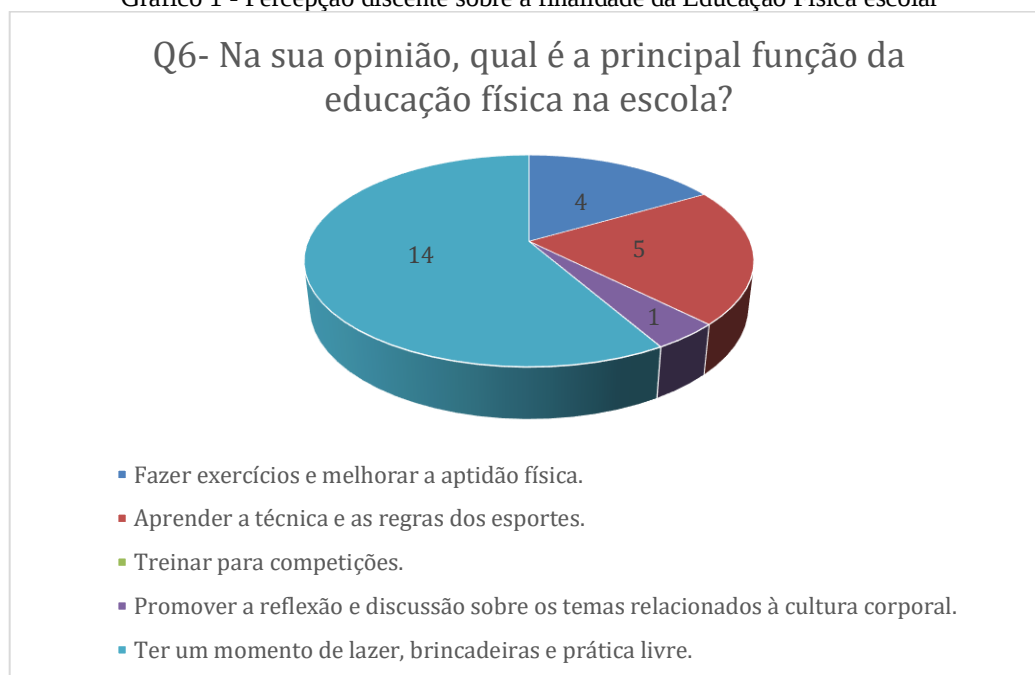
Disciplina	Quinco outros	Beneficência	Empatia
Saúde	Diversão	Perseverança	Aprender a ter respeito
Lazer	Companheirismo	Praticar esportes	Fortalecimento
Interação	Sedentarismo	Atenção	Ganhar e perder
Capacidade	Distração	Tirar estresse	Desenvolver habilidades
Felicidade	Jogar	Aprender	Disciplina
Aprender os esportes	Aprender sobre corpo		Regras
			Responsabilidade

Fonte: Acervo da Pesquisadora (2026).

Ao analisar os termos listados, observa-se a presença de diferentes concepções sobre a Educação Física escolar. A ocorrência de expressões como “Saúde”, “Sedentarismo” e “Fortalecimento” sugere aproximações com uma compreensão de caráter higienista e biologicista. Por outro lado, palavras como “Diversão”, “Lazer”, “Distração” e “Tirar estresse” indicam uma perspectiva mais recreacionista, na qual a disciplina é frequentemente associada a momentos de descontração em meio às demais atividades escolares. Observam-se ainda termos com forte conotação comportamental, como “Disciplina”, “Regras” e “Responsabilidade”.

Com o objetivo de aprofundar a compreensão dessas percepções iniciais, realizou-se uma investigação individual por meio do questionário diagnóstico. Ao responderem sobre a principal finalidade da Educação Física na escola, os dados indicaram a predominância de compreensões associadas ao senso comum, corroborando as tendências observadas no levantamento coletivo apresentado no quadro anterior, conforme ilustra o gráfico 1. Alguns estudantes estavam ausentes no momento da aplicação do questionário pré-intervenção, razão pela qual determinadas questões apresentam número inferior ao total de participantes.

Gráfico 1 - Percepção discente sobre a finalidade da Educação Física escolar



Fonte: elaborado pela autora (2026).

Ao analisar as respostas, observou-se que grande parte da turma associava a Educação Física principalmente a momentos de lazer, brincadeiras e prática livre. Para quatorze estudantes, por exemplo, a disciplina cumpria essa função central de “ter um momento de lazer, brincadeiras e prática livre”. Nesse contexto, a prática esportiva tende a ser percebida como atividade de realização prática, sem necessariamente envolver uma reflexão mais sistematizada sobre o próprio fazer.

Em paralelo, as respostas voltadas ao “fazer exercícios e melhorar a aptidão física” (4 estudantes) e “aprender a técnica e as regras” (5 estudantes) demonstram características dos modelos higienista e tecnicista/esportivista. Apenas um estudante associou a disciplina à “reflexão e discussão sobre os temas relacionados à cultura corporal” e nenhum estudante respondeu “treinar para competições”. Conforme adverte Prates (2023), esse cenário nos sugere que os(as) estudantes chegam às aulas com representações cotidianas que reduzem a Cultura Corporal ao “fazer pelo fazer”, ignorando sua essência como patrimônio histórico e cultural.

Em seguida, a investigação foi direcionada especificamente para o voleibol. Na organização curricular proposta pela concepção CS os alunos do 8ª ano inserem-se no terceiro ciclo de escolarização, definido como o ciclo de “Ampliação da Sistematização do Conhecimento” de acordo com Soares *et al.* (1992) ou “Ampliação da Complexidade do

Conhecimento” de acordo com as atualizações propostas por Gama (2015). Espera-se que, nessa fase, o aluno passe a reorganizar a identificação dos dados da realidade.

Ao conceituarem o voleibol, no QPR, os(as) estudantes apresentaram respostas predominantemente associadas a aspectos procedimentais do jogo, como na afirmação da estudante Hello que definiu como: “Não deixar a bola cair no chão”. Também foram observadas definições construídas por meio de comparações com outras modalidades esportivas, como na resposta da estudante LayLay “o vôlei é como se fosse futebol, mas só que com as mãos e não pode entrar no campo adversário”. Em outros casos, o voleibol foi descrito a partir de percepções subjetivas relacionadas ao prazer ou ao bem-estar, como na fala da estudante Ryssa: “Vôlei é um esporte divertido que me ajuda com alguns problemas, então é mais do que um esporte”. Essas respostas evidenciam diferentes formas de compreensão do voleibol entre os(as) estudantes, indicando a importância de um trabalho pedagógico que possibilite a ampliação dessa compreensão.

Essa percepção heterogênea também foi observada pelo professor regente antes da intervenção. Em sua entrevista (Apêndice L), o professor relatou que, embora o voleibol conseguisse agregar meninos e meninas de forma mais igualitária que o futsal, ainda havia barreiras de participação:

[...] a turma já tinha uma adesão muito boa por se tratar de uma turma de oitavo ano [...] alguns alunos daquela turma ainda [tinham] uma certa resistência, aqueles meninos que gostam muito do futebol e é mais difícil de se abrir para outra modalidade esportiva, ou aqueles alunos mais preguiçosos ou que nunca foram incentivados à prática esportiva (Professor V, Entrevista Semiestruturada, 2026)

Essa fala reforça a necessidade de uma mediação que engaje ativamente o aluno que se encontra historicamente excluído ou desmotivado.

Essa exclusão histórica revelou contornos ainda mais complexos e urgentes ao mapear a presença de estudantes atendidos pela Sala de Recursos (com laudos de Transtorno do Espectro Autista e Deficiência Intelectual). O primeiro contato com esses(as) estudantes aconteceu na própria Sala de Recursos, pois eles já não estavam presentes na quadra quando o projeto foi explicado para toda a turma.

Na ocasião, estavam presentes, além dos(as) estudantes, uma professora e uma monitora de um dos alunos que auxiliaram no contato com os pais para a assinatura dos termos éticos. Os alunos aceitaram a participação, mas um deles evidenciou imediatamente o seu distanciamento com a disciplina, deixando claro que não gostava das aulas de Educação Física,

mas que daria uma oportunidade à pesquisa: “vou te dar uma chance porque você é legal e gostei de você” (Estudante Flip, 2025). Esse diálogo inicial demonstrou que a evasão e a resistência não seriam apenas eventuais, mas uma realidade estrutural da turma a ser enfrentada desde o primeiro dia de intervenção.

Observou-se também a presença de conhecimentos limitados sobre aspectos táticos e normativos do voleibol, uma vez que vários(as) estudantes afirmaram desconhecer as regras da modalidade. Quanto ao objetivo do voleibol na escola, as opiniões oscilaram entre o lazer e um viés educativo genérico. A estudante Ályx no QPR, por exemplo, justificou sua preferência por ser “um esporte divertido e educativo”, enquanto a estudante Manu no mesmo questionário indicou tratar-se de um “jogo que você não precisa saber jogar so [sic]³ precisa se divertir”.

Essas concepções sugerem que a transição pedagógica proposta pela CS, na qual “progressivamente, se passa da experiência imediata ao conhecimento sistematizado” (Libâneo, 1985, p. 40), ainda não se consolidou. O entendimento da turma permanece restrito ao senso comum, que se caracteriza como o momento da “síncrese”, que os autores definem como a fase em que “os dados aparecem (são identificados) de forma difusa, misturados” (Soares *et al.*, 1992, p. 35). Nesse contexto, cabe à escola e ao professor organizar pedagogicamente esses elementos inicialmente percebidos pelos(as) estudantes, de modo a favorecer a construção de sistemas de compreensão mais elaborados.

Em outras palavras, requer-se da educação escolar o cumprimento de sua principal função: atuar como mediadora, na formação do indivíduo, entre a esfera da vida cotidiana (a síncrese e o lazer imediato) e as esferas não-cotidianas da objetivação do gênero humano (a síntese reflexiva sobre a Cultura Corporal). É a partir dessa intencionalidade pedagógica que a escola produzirá nos(as) estudantes “carecimentos não-cotidianos”, permitindo que eles se apropriem do voleibol não apenas como uma ação mecânica “em-si”, mas como um saber histórico e científico “para-si”, transformando-o em um verdadeiro órgão de sua individualidade.

O reconhecimento desse diagnóstico inicial mostrou-se importante para identificar o ponto de partida da intervenção pedagógica: o aluno empírico e suas representações baseadas no senso comum. Em consonância com o princípio da Adequação às possibilidades sócio-

³ Todas as transcrições das falas e respostas dos(as) estudantes foram mantidas em sua grafia e sintaxe originais para preservar a autenticidade dos dados empíricos, dispensando-se o uso da expressão [sic].

cognoscitivas (Soares *et al.*, 1992), observou-se que a turma enxergava a disciplina e o voleibol predominantemente pelo viés utilitário e recreativo.

Para intervir nessa realidade, o planejamento pedagógico foi estruturado com o objetivo de problematizar esse “fazer pelo fazer”, orientando-se pelo princípio da *Objetividade e do Enfoque Científico do Conhecimento* (Gama, 2015) e pela *Relevância Social do Conteúdo* (Soares *et al.*, 1992; Gama, 2015).

Dessa forma, a mediação pedagógica não se limitou a identificar as concepções iniciais dos(as) estudantes, mas buscou aproximar o processo de ensino do princípio de ir Da Síncrese à Síntese ou da Aparência à Essência (Gama, 2015). Assim, procurou-se criar condições para que os(as) estudantes avançassem de uma compreensão difusa e imediata do conteúdo em direção a uma apropriação mais elaborada do conhecimento sistematizado da Cultura Corporal.

A transição da prática social inicial para a instrumentalização passou pelo momento da problematização, conforme preconiza o método proposto pela PHC. Ao observar as representações dos(as) estudantes, que reduziam a Educação Física ao “lazer” e ao “desestresse”, surgiu a necessidade de questionar essas percepções. Para problematizar, foram feitas perguntas como: O esporte da TV é o mesmo da escola? Para que serve a técnica, para excluir quem não sabe ou para ajudar na fluidez do jogo? Quem tem acesso ao esporte? Quem pratica voleibol no tempo livre?

Essas interrogações serviram como mediação pedagógica para o que seria desenvolvido na sequência didática.

3.2 A Intervenção Pedagógica: O Trato com o Conhecimento

A intervenção pedagógica foi estruturada a partir do eixo do Trato com o Conhecimento, articulando a seleção, a organização e a sistematização dos conteúdos. Como argumenta Soares *et al.*, (1992), o trato com o conhecimento da atividade esportiva exige uma intencionalidade que supere a prática desprovida de reflexão. O planejamento objetivou romper com a lógica formal, que fragmenta o esporte em fundamentos técnicos mecânicos e isolados. Nessa abordagem, o esporte é entendido não apenas como uma sequência de movimentos, mas como uma prática que envolve códigos, sentidos, significados sociais, história e inclusão, constituindo-se como uma vivência cultural, social e lúdica.

Para avançar além dessa compreensão sincrética e fragmentada, a intervenção pedagógica exigiu uma intencionalidade clara no trato com o conhecimento.

Como elucidada Gama (2015, p. 178-179):

O conceito de trato com o conhecimento (Coletivo de Autores, 1992), que diz respeito a como o professor organiza metodologicamente sua aula/o ensino, a forma como ele trabalha os conteúdos, é aprofundado por Escobar (1997) que o desdobra em seleção do conhecimento; organização do conhecimento selecionado ao longo dos anos (séries ou ciclos) e sistematização do conhecimento (explicação das regularidades e dos nexos internos do conhecimento, os traços essenciais dos objetos e fenômenos) tendo em vista a formação do pensamento científico dos estudantes. Esta organização fundamenta-se numa dada teoria do conhecimento e teoria psicológica, (Escobar, 1997). Tais processos estão sujeitos às condições dos alunos para apreendê-lo e às condições da escola para ensiná-lo, dependendo, portanto, de uma dada organização escolar, organização das condições espaço-temporais da escola.

Essa organização materializou-se no momento da instrumentalização, que, de acordo com Taffarel (2016), diz respeito à apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários para que os alunos superem a síncrese em direção à síntese. A partir daí as aulas foram estruturadas de forma que as dimensões técnica, histórica e social do voleibol fossem articuladas.

A seleção dos conteúdos partiu da prática social inicial dos(as) estudantes, identificada na aula 1, quando se evidenciou a compreensão inicial sobre o conteúdo. Na aula 2, iniciou-se a instrumentalização prática dos movimentos, compreendendo a técnica como mediação consciente da ação. Na sequência, as aulas 3 e 4 ampliaram a sistematização do conteúdo ao historicizar o surgimento do voleibol e problematizar sua inserção nas dinâmicas de mídia, trabalho e lazer.

As aulas 5 e 6 abordaram a dimensão social e ética do esporte, discutindo inclusão, regras e arbitragem como expressões de valores e relações sociais presentes nos esportes. Por fim, nas aulas 7 e 8, o minivoleibol e as adaptações do jogo foram utilizados como forma de materializar, na prática, uma compreensão mais elaborada do conteúdo.

Dessa forma, os conteúdos não foram trabalhados de maneira isolada, mas organizados em um processo progressivo que buscou articular teoria e prática, com o objetivo de ampliar gradualmente a compreensão dos(as) estudantes sobre o voleibol.

Com base nessa prática social inicial, foram selecionadas as temáticas e definidos os objetivos centrais da unidade didática, organizada em oito aulas, conforme sistematizado na Tabela 3.

Tabela 3 - Sistematização das aulas

AULAS	TEMÁTICAS	OBJETIVOS CENTRAIS
Aula 1	O que sabemos e o que vamos aprender sobre o voleibol.	Conhecer a realidade e os conhecimentos dos(as) estudantes Identificar os conhecimentos prévios e a visão sincrética dos estudantes sobre o Voleibol e sua relação com a sociedade.
Aula 2	O que eu consigo fazer no voleibol?	Desenvolver o domínio das ações corporais e técnicas do Voleibol, enfatizando a técnica como instrumento para o sucesso na ação
Aula 3	Do Minonette ao Esporte Espetáculo	Discutir a história e influência da mídia nas transformações do Voleibol.
Aula 4	Voleibol, Trabalho e Lazer: Condições Sociais e o Esporte	Analisar a influência das condições de trabalho e classe social no acesso ao Voleibol como lazer e direito social.
Aula 5	Voleibol e democratização do acesso à Cultura Corporal	Discutir e vivenciar as questões de inclusão e exclusão social no Voleibol.
Aula 6	Regras e Arbitragem	Identificar e analisar o papel da arbitragem e o uso das regras como eixos reguladores do jogo, relacionando com ética e justiça social.
Aula 7	Minivôlei e adaptações	Promover a participação de todos e todas através de regras adaptadas.
Aula 8	Síntese e Avaliação	Sistematizar os conhecimentos (síntese) e propor ativamente a transformação da prática do Voleibol na escola.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

A mudança na organização metodológica e no desenvolvimento das aulas foi percebida imediatamente pelos(as) estudantes e registrada no diário de campo. Esse estranhamento inicial pode ser observado em comentários como: “Que hora vamos jogar?”, “Professor, hoje a gente não vai jogar?” e “Nunca tive aula de vôlei assim, a gente sempre só jogava”. Esse estranhamento inicial indica o contraste entre a organização metodológica da intervenção e o modelo de aula ao qual os(as) estudantes estavam habituados.

Apesar desse estranhamento, a transição para uma aula com maior densidade teórica e dialógica foi bem recebida, o que evidencia o anseio dos(as) discentes por atividades mais elaboradas. Ao avaliar a recepção da turma às aulas reflexivas e práticas, o professor regente destacou (Apêndice L):

Todas essas mudanças propostas foram bem aceitas [...] eles sempre manifestaram muito interesse [...] percebi o entusiasmo deles e o interesse de continuar, de aprender mais, de entender mais essa dinâmica, de fugir um pouco da dinâmica que eles estão acostumados comigo (Professor V, Entrevista Semiestruturada, 2026).

O relato evidencia que o rigor no trato com o conhecimento não afasta o estudante, mas ressignifica a sua relação com a escola.

Além dos registros no diário de campo, essa percepção também foi analisada por meio do Questionário Pós-Intervenção (QPO) que apresentou a seguinte indagação inicial: O que você achou das aulas de voleibol? Elas foram diferentes das aulas de Educação Física que você costumava ter? Se sim, em quê?

Em resposta a esse questionamento, a estudante Rh no QPO, sintetizou a mudança metodológica vivenciada: “Foi diferente, pois nas aulas de Educação Física a gente só joga, mas nessas aulas vocês realmente nos ensinou”. Essa mudança da simples reprodução de movimentos para uma prática orientada por objetivos exigiu dos(as) estudantes mais atenção, reflexão e participação. A estudante Rh no QPO, reconheceu a exigência desse processo ao justificar a diferença das aulas: “Sim, achei boa, pois, normalmente nas aulas de Educação Física, a gente fica livre. Achei legal ter um direcionamento do que fazer, por mais que seja mais cansativo”.

É importante mencionar que a intencionalidade e o direcionamento pedagógico e o aspecto “cansativo” mencionado pela aluna, não afastaram os(as) estudantes da prática; pelo contrário, passaram a perceber as aulas como espaço de aprendizagem orientada, e não apenas um momento para jogarem livremente. Essa percepção corrobora a tese de Saviani (2021), de que a apropriação de conteúdos culturais relevantes não ocorre sem esforços.

Diante da mesma pergunta, o estudante Mikhayl no QPO observou: “Achei legais, pois dão dinâmicas e experiências diferentes, os alunos de fato tiveram mais interesse desses dias pra cá”. O interesse relatado evidencia que a introdução de uma prática sistematizada confere um novo sentido das aulas de EF para o aluno. Conforme os pressupostos da PHC, a razão de ser da escola está relacionada à apropriação do saber elaborado, uma vez que o conhecimento de senso comum o aluno já adquire de forma independente e espontânea no seu cotidiano.

Ainda sob esse mesmo bloco avaliativo, a adequação das estratégias de ensino revelou-se fundamental para respeitar as possibilidades socio-cognoscitivas da turma. No QPO, a estudante Star reforçou essa percepção: “Sim, a forma de ensino e o jeito que a gente aprendeu, e as aulas foram muito legais”. A estudante Margarida no QPO também destacou a importância da mediação docente concreta para a superação das limitações: “Excelente, sim, por que os professores auxiliaram em algo que temos dificuldade”.

A fala de Margarida mostra que na perspectiva adotada, o professor atua como o mediador que organiza e sistematiza os dados da realidade, fornecendo as ferramentas

necessárias para que os alunos superem suas dificuldades e se apropriem daquilo que não estava dado no ponto de partida do processo.

3.2.1 A Construção Histórica e Social do Voleibol

Na Aula 3, o debate sobre a transição do “Mintonette ao Esporte Espetáculo” operacionalizou o princípio da provisoriedade e da historicidade do conhecimento. A gênese do voleibol foi discutida para que os(as) estudantes passassem a compreendê-lo enquanto uma construção cultural da humanidade, historicamente situada. De acordo com Soares *et al.* (1992, p. 33), a compreensão da gênese histórica do conteúdo é fundamental para que o aluno “se perceba enquanto sujeito histórico”.

O efeito dessa intencionalidade pedagógica tornou-se evidente nos resultados da avaliação final. No QPO, os(as) estudantes foram provocados pela seguinte reflexão: Durante as aulas, conversamos sobre a história do voleibol, a sua relação com a televisão e como o esporte pode ser um negócio. Você acha que essas discussões são importantes? Por quê?

Ao responder a esse questionamento, a estudante Tryz no QPO relatou: “Sim, pois achamos que vôlei é só um jogo, mas tem uma história por trás”. Essa constatação dá indícios do salto qualitativo pretendido: o reconhecimento de que os elementos da Cultura Corporal são construções humanas e históricas.

A turma demonstrou ter compreendido não apenas aspectos relacionados a origem, mas também transformações da modalidade ao longo do tempo. A estudante Margarida no QPO, por exemplo, evidenciou como as regras e a dinâmica do jogo são construções adaptáveis às necessidades midiáticas: “Sim e para entender que o volei antigamente era demorado, confuso tinha que ter muito tempo para assistir, isso quando passava”. Conforme registrado em uma roda de conversa, um estudante mencionou que conversou com sua família em casa e que seu avô disse que se lembrava de quando ele jogava na escola, as regras do vôlei eram diferentes que tinha vantagem e que o jogo era bem mais demorado do que hoje.

Além da evolução tática e televisiva, a reflexão dos(as) estudantes avançou para a dimensão do voleibol como mercadoria, a fase consolidada do “esporte espetáculo”. A estudante Manu demonstrou, no QPO, uma apreensão crítica ao conectar o conteúdo da aula com questões atuais: “Sim, para entender melhor essas coisas e sobre quem aposta”. Esta fala

transcende uma mera constatação empírica, ela materializa o conceito de espetacularização e mercantilização do desporto discutido por Marchi Júnior (2005).

A compreensão de que o esporte está imerso em lógicas de consumo e alienação reforça a urgência de uma leitura crítica da Cultura Corporal. Soares *et al.* (1992, p. 70) alerta que o esporte institucionalizado se projeta numa dimensão complexa que envolve os códigos e significados da sociedade capitalista que o cria e, portanto, “não pode ser afastado das condições a ela inerentes”.

Essas falas sugerem que, nesta abordagem, a história do voleibol vai muito além de decorar datas ou nomes de inventores. O objetivo real é entregar aos alunos ferramentas para “ler o mundo” e compreender que o esporte é atravessado por inúmeras questões econômicas e sociais.

3.2.2 Lazer e Condições Materiais

As Aulas 3 e 4 materializaram o princípio da relevância social do conteúdo. A roda de conversa que tratou sobre as jornadas de trabalho serviu como ponto de partida para problematizarmos a realidade, levando os(as) estudantes a refletir sobre as condições materiais concretas, que muitas vezes inviabilizam o direito ao lazer. Esse debate foi essencial para que eles se aproximassem da compreensão não apenas do esporte, mas o seu próprio contexto sócio-histórico.

Fotografia 7- Leitura de textos para a problematização da realidade social



Fonte: Acervo da Pesquisadora (2026).

Durante as conversas, os(as) estudantes expuseram realidades de suas famílias registradas no Diário de Campo. Falas como “minha mãe é cuidadora de idosos e não consegue fazer exercício”, “meu pai é pedreiro e quando chega em casa só consegue dormir e só tem o domingo pra fazer alguma coisa diferente” e “ele ia ser jogador profissional, mas teve que parar de treinar pra trabalhar e ajudar em casa” revelaram as determinações vivenciadas pela turma.

Esta fala pode ser entendida para além do cansaço físico. Trata-se de um processo em que a força de trabalho é mercantilizada, esgotando a energia que deveria ser destinada à existência plena e ao lazer, limitando o indivíduo à mera sobrevivência.

Além das barreiras impostas pela classe social e pela exaustão física, a falta de infraestrutura pública também foi problematizada pelos(as) estudantes: “Tem a quadra aqui do lado, mas ninguém joga muito lá porque não tem poste e rede, o povo só joga futebol”.

O caráter coletivo da construção do conhecimento, pressuposto central da pesquisa-ação (Thiollent, 2008), foi evidenciado durante estas rodas de conversa. Num dado momento, um estudante disse: “no voleibol, só joga bem quem já nasce com o dom”. Imediatamente, outro colega respondeu: “Não é só dom, é porque a gente não tem muito onde treinar de verdade de graça, a quadra aqui do bairro nem rede tem”.

Logo em seguida, outra estudante complementou: “mas também nem tem como porque a gente estuda na integral e nem dá tempo de treinar, só com o projeto do professor que é a noite aqui na escola, mas nem tem vaga pra todo mundo”. Essa conversa pode ser interpretada como indício de consolidação da “atividade de estudo” (Prates, 2023), na qual a própria turma desconstrói coletivamente a naturalização da exclusão esportiva, reconhecendo a ausência de infraestrutura, a falta de poder de compra, rotina exaustiva como determinantes materiais.

Fotografia 8 - Roda de conversa e problematização da realidade social



Fonte: Acervo da pesquisadora (2026).

Conforme destaca Thiollent (2008), essas manifestações indicam a relevância do debate no processo investigativo. Ao articularem o conteúdo esportivo às experiências concretas de suas famílias e comunidade, os(as) estudantes demonstraram que a prática pedagógica favoreceu a problematização da realidade para além do “jogar por jogar”.

3.2.3 O Minivoleibol como Mediação Pedagógica e Democratização do Conteúdo

A práxis concretizou-se na quadra por meio da simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, tendo o minivoleibol (vivenciado nas aulas 5 e 7) como uma das mediações pedagógicas para a apropriação dos fundamentos.

Na Aula 5, cujo foco central foi democratização do acesso à Cultura Corporal, o diagnóstico inicial evidenciou a exclusão gerada pelo formato tradicional do jogo (6x6). Durante as reflexões coletivas, registradas no diário de campo, os alunos apontaram que geralmente: “a bola não vem na gente ou os fominhas entram na frente”.

Fotografia 9 - Jogo 6x6



Fonte: Acervo da pesquisadora (2026).

A estratégia do minivoleibol modificou significativamente a dinâmica de participação em aula ao simplificar as exigências do esporte formal. Essa mediação pedagógica dialoga com Soares *et al.* (1992), que apontam o minivoleibol como uma excelente opção para a iniciação técnico-tática. Amparada nesses autores, essa estratégia do esporte na aula não se deu sob a lógica tecnicista dos jogos “pré-desportivos” voltados para a transferência mecânica de gestos, mas sim como um momento em que estruturas simplificadas permitiram uma maior inclusão e domínio das ações por parte da turma.

Ao transpor a proposta do minivoleibol para a realidade concreta da escola, fez-se necessária uma adequação frente à ausência da infraestrutura exigida pela modalidade oficial. Diante da escassez de materiais normatizados, operou-se uma adaptação do minivoleibol. Longe de se caracterizar como uma perda de qualidade técnica, o uso de recursos alternativos, como a delimitação do espaço com cones e a substituição da rede por elásticos, funcionou como uma mediação pedagógica intencional. Essa adaptação estrutural e tática evidencia as contradições e precariedades materiais da escola pública, porém demonstra que estas não devem inviabilizar o trato com o conhecimento.

O impacto dessa estratégia foi percebido imediatamente pelos(as) estudantes. Falas como “esse jogo é muito legal porque todo mundo joga e não fica ninguém sentado esperando o jogo acabar pra entrar” ou “é mais fácil porque diminui o espaço e a gente não fica com tanto medo de errar” sugerem a pertinência dessa mediação.

A fala dos(as) estudantes sobre a diminuição do “medo de errar” encontra apoio nas contribuições de Rigotti (2018). O autor afirma que, na prática tradicional do voleibol, qualquer

erro resulta em ponto para o adversário, gerando frustração e levando o aluno menos habilidoso a se negar a jogar ou a ser excluído pelos colegas. A mediação através do minivoleibol reconfigura essa dinâmica. Nessa perspectiva crítica, o erro passa a ser compreendido como parte natural do processo de ensino-aprendizagem, permitindo que o(a) estudante aprenda com ele por meio da reflexão e da mediação do(a) professor(a), sem o peso punitivo da exclusão.

Na lógica CS, a flexibilização das regras possibilita que o erro deixe de “fortalecer o sentimento de fracasso para se tornar um ato educativo e o acerto não teria a sua conotação exclusiva de vitória, disputa, dominação sobre o adversário” (Soares *et al.*, 1992, p. 41).

Essa perspectiva alinha-se ao pensamento de Freire (2021, p. 123):

O erro e o equívoco implicam aventura do espírito. Não se dão onde não há espaço de liberdade. Só há erro quando o sujeito que erra tem consciência do mundo e de si no mundo, com ele e com os outros. Só há erro quando o sujeito que erra pode saber que errou porque sabe que sabe e que não sabe, processo em que, afinal, o erro é uma forma provisória de saber.

Ao inserir esse espaço de ressignificação do erro, o minivoleibol constituiu-se como um recurso pedagógico que favoreceu a ampliação das possibilidades de participação dos(as) estudantes, contribuindo para reduzir práticas marcadas pelo individualismo e pela exclusão dos menos habilidosos.

O aumento da participação nas atividades em quadra ficou evidente tanto nos relatos discentes quanto nas observações do professor regente. Conforme anotações do diário de campo realizadas após as aulas, o professor destacou a participação ativa de estudantes que, nas aulas anteriores, tendiam a se autoexcluir ou apresentavam baixo envolvimento nas atividades.

Esse novo cenário suscitou, ainda, uma reflexão sobre a própria práxis docente. O professor regente (Apêndice L) avaliou que a inclusão efetiva daqueles que habitualmente não participavam resultou de um “casamento” entre a estratégia metodológica adotada e a postura atenciosa da mediação pedagógica. Ao fazer isso, ele teceu uma importante autocrítica sobre as práticas naturalizadas na rotina escolar:

É bem provável que tenha sido um casamento entre essas duas coisas, tanto o interesse pela dinâmica diferente, pelo minivôlei, quanto o entusiasmo e o ânimo de uma professora nova [...] porque em geral não somos tão insistentes com os alunos que não querem participar. Eu geralmente deixo no cantinho deles, não mexo com eles, então eu acho que foi uma combinação dessas duas coisas (Professor V, Entrevista Semiestruturada, 2026).

Essa fala explicita como a pesquisa-ação atua não apenas no aprendizado discente, mas também na tomada de consciência do próprio professor sobre o seu papel ativo como mediador do conhecimento.

Esses registros sugerem que a flexibilização das regras e a adaptação das condições de jogo contribuíram para ampliar as possibilidades de participação dos(as) estudantes, favorecendo um ambiente pedagógico menos seletivo e mais acessível ao conjunto da turma. O minivoleibol não serviu apenas como facilitador do jogo, mas como recurso didático para uma maior compreensão do voleibol.

Cabe ressaltar, contudo, que a simples adoção do minivoleibol não garante, por si só, a superação do esporte-espetáculo. Historicamente, metodologias de jogos reduzidos nasceram sob forte influência tecnicista, visando facilitar a aprendizagem motora precoce para a formação de atletas de alto rendimento. Se aplicado de forma acrítica, o minivoleibol pode reproduzir, em proporções menores, a mesma lógica de exclusão e seletividade do jogo formal 6x6. Foi ao ancorar a prática nos pressupostos da concepção CS (Soares *et al.*, 1992) que o minivoleibol serviu como mediação material para que os(as) estudantes se apropriassem da lógica interna do jogo (comunicação, respeito e interdependência tática).

Os resultados dessa mediação distanciam-se das práticas historicamente pautadas pela seletividade e exclusão na disciplina. Conforme alerta Souza (2020, p. 30), o docente não deve “entender a disciplina como uma escola de iniciação esportiva, em que somente os mais habilidosos têm espaço. Não se pode excluir nenhum estudante, a aula deve ser para todos, independentemente das individualidades existentes na turma”. É exatamente nessa quebra de paradigma que o minivoleibol se sustenta, garantindo a permanência e a aprendizagem de todos no jogo.

Fotografia 10 - Experimentação do minivoleibol



Fonte: Acervo da pesquisadora (2026).

Os QPOs indicaram aceitação da estratégia. Ao serem questionados sobre: Qual foi a atividade ou o tema de discussão que você mais gostou? A resposta apontando para o minivoleibol foi recorrente. Para além de apenas gostar da atividade, os(as) estudantes compreenderam a finalidade da proposta. Um deles, ao justificar por que as aulas foram diferentes, resumiu com precisão o objetivo alcançado: “foram bem diferentes na parte do mini volei, que todos puderam jogar”.

Esse contraste entre o modelo excludente tradicional e a nossa proposta metodológica ficou materializado também na avaliação sobre a intervenção. Ao ser questionado se as aulas foram diferentes do padrão a que estava habituado, outro estudante evidenciou a falta de materiais para todos e cultura da aula “livre”: “achei divertidas, aprendi muito e com certeza faria de novo e melhor. Sim, pois geralmente nem sobra bola para fazer algo e eu tenho que fazer algo que eu não gosto para passar o tempo” (Estudante Dx, 2025, QPO).

Figura 12- Recorte de questionário evidenciando a falta de materiais

O que você achou das aulas de voleibol? Elas foram diferentes das aulas de Educação Física que você costumava ter? Se sim, em quê?

Achei divertidas, aprendi muito e com certeza faria de novo e melhor. Sim, pois geralmente nem sobra bola para fazer algo e eu tenho que fazer algo que não gosto para passar o tempo.

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

A fala do Estudante Dx desmistifica a ideia de que a aula “livre” (sem intencionalidade diretiva) seja sinônimo de liberdade ou democracia. A sugestão da atividade com regras adaptadas e mediações constantes, possibilitou o acesso ao jogo por todos(as) estudantes.

Essa percepção de resgate do sentido e da intencionalidade da aula foi corroborada por outros(as) estudantes. No QPO, ao avaliar se o projeto foi diferente das práticas a que estavam habituados, um deles afirmou: “foram muito legal sim, porque nós tínhamos uma coisa para fazer”. Outro aluno foi ainda mais incisivo ao apontar o desinvestimento pedagógico que historicamente acompanha a disciplina: “sim, achei diferente das aulas normais, já que a maioria delas não tem alguém falando o que fazer ou ensinando”.

O ato de “ter o que fazer” e a presença de alguém “ensinando” contrapõem-se diretamente à prática sem intencionalidade pedagógica. Ao reivindicarem o ensino, os(as) estudantes denunciam o esvaziamento das aulas de Educação Física e exigem a materialização do verdadeiro trabalho educativo, definido por Saviani (2021, p. 13) como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

A aceitação das formas não-convencionais de jogo foi evidenciada pela estudante Tryz, no QPO, ao sugerir melhorias para as aulas futuras, indicou o desejo de vivenciar “mais aula de minivolei, e também vôlei sentado”.

As falas dos(as) estudantes indicam um início de uma compreensão da lógica coletiva do trabalho esportivo. Ao citar comunicação e movimentação junto com respeito, a aluna mostra também que o voleibol possui uma estrutura tática onde a ação de um depende intrinsecamente da posição do outro. Observam-se aqui indícios de um movimento em direção à catarse, que se manifestam na percepção de que o jogo é formado por vários princípios, e não somente pela soma de gestos técnicos isolados. Essa compreensão dialoga diretamente com os achados de Rigotti (2018), que aponta o minivoleibol como uma ferramenta didático-pedagógica capaz de desenvolver o pensamento teórico. Para o autor, o minivoleibol não atua apenas como uma facilitação física, mas como uma reconfiguração material necessária para romper com a seletividade.

3.2.4 Tensões e Resistências

O processo de transição de uma prática irrefletida para a apropriação crítica do saber não se materializa sem resistências. A desconstrução da aula “livre”, historicamente desprovida de intencionalidade, e a exigência de um engajamento sistematizado no trato com o conhecimento provocaram tensões e desconforto em parte dos(as) estudantes.

A aluna MC Divertida, por exemplo, demonstrou insatisfação com a estrutura proposta, afirmando em seu QPO: “não gosto, prefiro jogar nas rodinhas de levantamento” e relatando que “não estava querendo participar, mas me obrigaram”. Da mesma forma, a estudante Laybay pontuou no QPO os limites da intervenção em sua experiência particular, relatando que “não curte vôlei” e que “não aprendi a jogar vôlei mesmo com as aulas”.

O direcionamento proposto nas aulas, a partir de uma prática sistematizada, não ocorreu sem tensões. A resistência de alguns estudantes nos apresentou dados importantes. Ao apontar o que poderia ser melhorado no projeto, na avaliação final, a estudante Manu respondeu no QPO: “ter mais tempo e menos críticas”. Por “menos críticas” e “mais tempo” é possível compreender o incômodo gerado pela transição do fazer alienado para o trabalho educativo intencional. A diretividade do ensino crítico-superador, ao tensionar o senso comum, produz, inevitavelmente, esse desconforto, que é parte essencial do processo de tomada de consciência.

Se por um lado o pedido de “menos críticas” sugere um incômodo com a exigência intelectual da aula, por outro, a reivindicação de “mais tempo” aponta para uma limitação estrutural da própria intervenção. Com apenas oito aulas realizadas, é compreensível que os(as) estudantes tenham sentido que o tempo foi curto. Analisando essa questão, a fala de Manu pode ser interpretada não apenas como resistência, mas como um desejo de que a experiência com o voleibol pudesse se estender por mais tempo.

Essa resistência inicial frente à diretividade do ensino é perfeitamente compreensível à luz das formulações de Duarte (2001). O autor explica que, enquanto as objetivações “em-si” (os costumes diários, a atividade espontânea) são apropriadas de forma “natural” e sem reflexão, as objetivações “para-si” (o conhecimento esportivo sistematizado) exigem intencionalidade e esforço consciente. Ao exigir essa postura intelectual e reflexiva, o trabalho educativo inevitavelmente gera tensões. Esse incômodo manifestado não deve ser tratado como um fracasso da intervenção. Pelo contrário, conforme apontam os estudos de Prates (2023) e Rigotti (2018), esse tensionamento é um fenômeno recorrente em perspectivas pedagógicas críticas, refletindo o choque direto entre o trato do esporte como atividade de estudo e a cultura escolar alienada que os(as) estudantes já haviam naturalizado.

Como destaca Prates (2023), as adaptações materiais representam importantes mediações pedagógicas para evitar a exclusão técnica, mas não eliminam instantaneamente o desinteresse histórico ou as resistências individuais às práticas sistematizadas.

A avaliação da intervenção evidencia um avanço significativo no interesse e na efetiva participação dos(as) estudantes. A repercussão positiva da proposta pôde ser observada também ao extrapolar os limites da própria turma envolvida, onde durante as aulas, outros alunos que compartilhavam o espaço da quadra, pediram para participar das atividades. Esse engajamento foi registrado no QPO pelo aluno “Dx”, que observou “os alunos das outras turmas ficavam pedindo para jogar”.

3.3 O Ponto de Chegada: Indícios de uma Nova Compreensão sobre o Esporte

Ao final do processo, a aproximação de uma compreensão pelos(as) estudantes, evidencia a pertinência da intervenção. Na Aula 8, focada na sistematização e avaliação, as respostas ao QPO validaram o princípio da ampliação da complexidade do conhecimento.

Para verificar esse salto qualitativo, o instrumento de pesquisa provocou os(as) estudantes: “Antes de iniciarmos este projeto, o que você pensava que iria aprender sobre o voleibol? O que você aprendeu?”. A estudante Rh ilustrou perfeitamente essa ampliação de consciência no QPO: “eu achei que nós só iríamos jogar na rede/mas eu aprendi que tem várias coisas relacionadas com o vôlei, como respeito, e outras coisas que nós usamos fisicamente, como comunicação e movimentação”.

A fala da estudante Rh evidencia uma percepção ampliada do fenômeno esportivo, que transcende a dimensão puramente procedimental (“só jogar na rede”) e incorpora elementos de natureza ética e tática (comunicação, respeito e movimentação). Essa elaboração discente sugere o início de uma transição qualitativa do pensamento. Embora não se possa afirmar categoricamente a ocorrência da catarse, que demandaria um processo educativo de longo prazo, os dados indicam aproximações significativas com este momento metodológico, configurando-se como um indício de apropriação mais consciente e crítica do conhecimento.

A partir dessas mediações, os(as) estudantes puderam compreender melhor os aspectos históricos, sociais e éticos do esporte. Esse processo atinge o objetivo central da Pedagogia Histórico-Crítica: permitir que cada aluno se aproprie do conhecimento construído historicamente pela humanidade (Saviani, 2024).

3.4 Limites e Possibilidades da Pesquisa-Ação

A intervenção na realidade concreta, premissa fundamental da pesquisa-ação, ocorreu no interior das contradições e condições objetivas da escola pública. Refletir sobre os limites e as possibilidades deste estudo significa situá-los historicamente, reconhecendo os determinantes que condicionaram a prática educativa. Mesmo considerando a delimitação temporal desta pesquisa-ação (oito aulas), os dados empíricos revelam indícios consistentes, aproximações teóricas e saltos qualitativos iniciais.

Para além da restrição temporal, os limites materiais e estruturais da escola pública foram criticamente apontados pelos(as) próprios(as) estudantes nas suas avaliações. Ao serem questionados sobre o que poderia ser aprimorado nas aulas, as respostas evidenciaram exigências decorrentes das condições do ambiente escolar. A aluna Rula, no QPO, apontou a necessidade de “Mais organização com as turmas...”, enquanto a aluna Star apontou a “falta de materiais pra todo mundo”, por fim o aluno Art cobrou “ter mais aulas direcionadas na quadra”.

O estudante Exhaust resumiu a questão do espaço físico: “precisa de mais quadra porque sempre tem várias turmas aqui e não dá pra fazer as aulas direito”. Essa percepção discente demonstra também as dificuldades na organização escolar, elemento estruturante da dinâmica curricular, que diz respeito à garantia das condições materiais e espaço-temporais necessárias para a apropriação do saber.

Durante as intervenções, a turma utilizou algumas bolas de vôlei que foram adquiridas pelo professor regente por meio de um projeto que ele desenvolve com os alunos no período noturno e que eventualmente são utilizadas nas aulas de Educação Física. Em rodas de conversa, os(as) estudantes relataram que esses materiais são restritos a esse professor e que nas outras aulas (como as do ensino integral) a quantidade de bolas de vôlei é insuficiente para atender à demanda. Ao identificarem e questionarem a precariedade da infraestrutura e a escassez de materiais esportivos, os(as) estudantes demonstraram indícios de ampliação da compreensão sobre as condições objetivas do próprio contexto educacional, que historicamente lhes nega o direito à prática esportiva de qualidade.

A precariedade estrutural e material mencionada pelos(as) estudantes também foi apontada pelo professor regente. Em conversas registradas no diário de campo e na entrevista semiestruturada, o professor relatou as dificuldades de desenvolver suas aulas diante da falta de materiais e das condições para a utilização da quadra diante da quantidade de turmas na escola e a única quadra existente. Esses relatos indicam que as limitações observadas nas aulas não

decorrem apenas de decisões pedagógicas individuais, mas estão relacionadas às condições objetivas de trabalho na escola.

A quadra é compartilhada com outro professor, tendo no mínimo duas turmas, e tem uma dinâmica [...] de que quando falta algum professor de outro componente curricular, eles também são direcionados para a quadra. Então, fazer um trabalho por turma às vezes é muito complexo, porque não tem como ter um planejamento [...] Tem a questão de materiais didáticos, muitas vezes não tem bolas suficientes, não tem cone [...] a maior dificuldade seria a dinâmica da escola mesmo que muitas vezes negligencia o professor de educação física (Professor V, Entrevista Semiestruturada, 2026).

O relato evidencia as severas condições objetivas do trabalho docente que dificultam a materialização da organização das aulas a partir da concepção CS. Somadas a esses desafios estruturais, como mencionado no tópico 3.2.4, a pesquisa revelou também barreiras subjetivas e comportamentais referentes à transição metodológica.

Essa tensão materializou-se não apenas nos questionários, mas também na recusa de alguns alunos em participar das atividades quando estas eram realizadas na quadra. Várias eram as justificativas. Dentre elas: cansaço, doença, indisposições, falta de interesse nas atividades propostas. Esse cenário ilustra o desafio de converter a motivação puramente recreativa em motivação interna para a aprendizagem.

Se a transição para a motivação interna já se mostrou um desafio para os alunos regulares, ela revelou contornos ainda mais complexos no que diz respeito à participação dos(as) estudantes atendidos pela Sala de Recursos. Como apontado no diagnóstico inicial (Seção 3.1), a evasão já se apresentava como um obstáculo estrutural. No decorrer das aulas, confirmou-se esse limite: cada estudante participou de apenas uma aula em dias diferentes. Faltaram em alguns dias e em outros constatou-se que eles escolhiam permanecer na Sala de Recursos.

Essa “escolha” pela evasão não deve ser interpretada apenas como uma preferência individual do aluno, mas contextualizada como sintoma de contradições estruturais da escola. Alves e Duarte (2019) evidenciam que historicamente a disciplina consolidou a quadra como um ambiente pautado na aptidão e no rendimento. Para o estudante com deficiência ou com TEA, esse espaço muitas vezes se configura como hostil. Como adverte Escobar (2012), a escola na sociedade de classes opera selecionando e eliminando os(as) estudantes pelas condições que apresentam para se adaptar aos seus padrões. A “fuga” para a Sala de Recursos

pode ser compreendida como um mecanismo de defesa contra a exclusão imposta por um modelo esportivista tradicional.

A naturalização dessa evasão revela a urgência de quebrar paradigmas na inclusão do aluno autista nas aulas de Educação Física (Schalemburger *et al.*, 2017). Conforme apontam Medeiros e Halmenschlager (2023), um dos grandes desafios no processo inclusivo é o estabelecimento de uma relação de confiança com o aluno, cuja ausência impossibilita qualquer tentativa de mediação pedagógica subsequente. No contexto desta pesquisa-ação, o tempo restrito de contato com a turma configurou-se como um limite material decisivo nesse aspecto. A construção de vínculos afetivos e pedagógicos sólidos, premissa fundamental para o acolhimento, a inclusão e a permanência de estudantes com deficiência demandam um tempo de convivência e adaptação contínua que a delimitação temporal do projeto não permitiu alcançar.

Embora a Sala de Recursos deva se configurar como um espaço de suporte não excludente (Orrú, 2016), quando o(a) estudante deixa de participar das aulas, ela acaba promovendo a exclusão. Sob essa lógica, o Estado cumpre teoricamente seu papel estatístico de garantir a matrícula, mas, na prática, esses(as) estudantes se afastam de atividades curriculares.

Neste contexto, constatou-se a insuficiência de estratégias pedagógicas específicas para garantir a permanência e a participação dos(as) estudantes da Sala de Recursos nas aulas. Diante da dinâmica das aulas e do tempo disponível para a intervenção, não foi possível estabelecer a articulação necessária com a equipe do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a criação de estratégias didáticas, materiais e afetivas voltadas à inclusão desses sujeitos. O foco na condução do planejamento geral limitou a viabilidade dessas mediações. Essa lacuna evidencia que a intenção inclusiva, quando desacompanhada da elaboração de estratégias práticas e concretas, corre o risco de reproduzir a exclusão que visa combater.

Essa naturalização da exclusão esbarra, inevitavelmente, nas contradições relacionadas à formação de professores no Brasil. A literatura evidencia que os(as) professores(as) reconhecem a importância da inclusão, contudo, relatam angústia e despreparo para conduzir esse processo (Santos; Costa; Sales, 2023). Segundo Schliemann, Alves e Duarte (2020), essas dificuldades decorrem da ausência de disciplinas voltadas à Educação Física adaptada na formação acadêmica inicial e da falta de apoio estrutural. O estudo de Faria, Harnisch e Borella (2021) revela, ainda, que cursos de capacitação esporádicos, isoladamente, não garantem uma

prática sólida, exigindo-se um trabalho colaborativo e interdisciplinar entre o professor regente, o professor do AEE, os gestores e a família (Seabra Junior; Costa, 2019).

Nesse aspecto, a superação do modelo hegemônico exige do professor uma ressignificação pautada em uma sólida base teórica. Como adverte Pasqualini (2010), para que o educador consiga promover o desenvolvimento do pensamento teórico no aluno, conduzindo-o da síncrese à síntese, é imprescindível que ele próprio tenha tido acesso a esse desenvolvimento em seu processo formativo. O ensino inclusivo e crítico-superador demanda que o professor supere o pragmatismo do “saber-fazer” imediato. É a apropriação do conhecimento científico que permite ao docente enxergar além da aparência dos comportamentos do aluno com TEA, formulando as mediações necessárias para inseri-lo no trabalho educativo.

Para além dessa articulação inclusiva e da clareza sobre todos os limites estruturais e comportamentais enfrentados na quadra, a pesquisa-ação exige uma projeção de uma transformação da práxis docente, superando a mera denúncia das dificuldades. Ao ser questionado sobre a viabilidade e a relevância de incorporar essa perspectiva teórico-metodológica em seu planejamento futuro, o professor regente avaliou a proposta como “viável”, destacando que a abordagem “de fato é algo que acrescenta bastante para os alunos”.

O docente reconhece que a continuidade e a expansão desse trabalho exigem o enfrentamento das precárias condições objetivas da escola recém-relatadas, tais como a escassez de materiais, o uso da quadra para acomodar turmas sem professor e a divisão do espaço físico e inclusão dos(as) alunos(as) atendidos pelo AEE. Contudo, ele conclui de forma categórica que “não há impeditivos para aplicar essa unidade em outras turmas ou outros conteúdos da cultura corporal”.

Apesar desses tensionamentos temporais, estruturais, formativos e comportamentais, as possibilidades de transformação superam os limites enfrentados. Compreende-se que o ensino crítico-superador, quando conduzido com intencionalidade, é capaz de ressignificar a Educação Física, mesmo diante das contradições da escola pública.

4 RECURSO EDUCACIONAL

O Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) tem como um de seus eixos centrais o protagonismo do professor na busca por inovar e transformar o processo pedagógico na escola. Essa exigência de promover a transformação da realidade por meio do ensino e da pesquisa. Conforme Freire (1996, p. 16), a investigação não é algo que se adiciona ao ensino, mas sua própria essência: “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador”. Em consonância com essa diretriz e assumindo tal postura investigativa, apresenta-se o recurso educacional intitulado “SISTEMATIZANDO O VOLEIBOL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma experiência crítico-superadora”, fruto dos desdobramentos deste percurso. O material completo encontra-se disponível no Apêndice A desta dissertação.

A elaboração deste recurso educacional está diretamente relacionada às problemáticas identificadas ao longo da pesquisa. Observou-se, no contexto investigado, a predominância de práticas pedagógicas no ensino do esporte marcadas por abordagens fragmentadas e pouco articuladas à reflexão sobre o conteúdo. A pesquisa-ação desenvolvida com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental evidenciou que o ensino do voleibol, quando orientado pelos pressupostos da concepção CS, apresenta potencialidades para ampliar o acesso dos(as) estudantes ao conhecimento sistematizado da Cultura Corporal, bem como para problematizar as lógicas excludentes historicamente presentes no esporte.

Entretanto, a concretização dessa perspectiva no cotidiano escolar exige que os(as) professores da educação básica disponham de subsídios didáticos que os auxiliem a traduzir os pressupostos teóricos críticos em práticas pedagógicas possíveis no contexto da escola. Diante disso, o recurso educacional foi concebido com o objetivo de subsidiar a prática docente, oferecendo possibilidades metodológicas para o ensino do voleibol nos anos finais do Ensino Fundamental.

O material fundamenta-se na Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2021;2024; Gasparin, 2012) e na concepção CS (Soares *et al.*, 1992), buscando articular vivências corporais, reflexões teóricas e a problematização social do esporte por meio de aulas organizadas para contemplar os momentos pedagógicos da PHC, garantindo que o trato com o

conhecimento avance da síncrese à síntese. Sob essa perspectiva, as atividades foram planejadas para integrar diretamente a prática à discussão dos aspectos históricos, sociais e culturais do voleibol, abordando o esporte em suas múltiplas determinações: como manifestação da Cultura Corporal historicamente produzida, como fenômeno social atravessado por relações econômicas e midiáticas, e como um direito inalienável de acesso ao conhecimento esportivo no contexto escolar.

A Unidade Didática está estruturada em duas partes complementares: uma breve fundamentação teórica e a apresentação de dez (10) planos de aulas, organizadas a partir da intervenção pedagógica realizada durante a pesquisa e posteriormente ajustadas a partir da análise do desenvolvimento das aulas e dos resultados da pesquisa. O material destina-se ao trabalho pedagógico com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, etapa em que os(as) estudantes ampliam sua capacidade de reflexão e desenvolvem formas mais elaboradas de pensamento.

Com o objetivo de favorecer o processo de ensino e aprendizagem, a proposta metodológica apresenta sugestões de questões problematizadoras, de leituras, de atividades e indicações de recursos didáticos para cada aula. Sempre que possível, sugere-se a utilização de tecnologias digitais que possam enriquecer o processo pedagógico, sem que isso se constitua como condição obrigatória para a realização das atividades.

A Unidade Didática aqui apresentada não deve ser compreendida como um modelo prescritivo ou engessado. A pesquisa-ação que deu origem a este material evidenciou as contradições e desafios presentes no cotidiano da escola pública, como limitações de infraestrutura, escassez de materiais e restrições de tempo didático. O enfrentamento dessas limitações exige que o docente assuma uma postura autônoma e crítica ao mobilizar este recurso educacional, adaptando as propostas às condições objetivas de trabalho de sua escola. As atividades, as regras, os espaços e os recursos devem ser ajustados conforme a realidade local, recorrendo-se, inclusive, ao uso de estratégias analógicas sempre que a exclusão digital for uma barreira.

Espera-se que este recurso educacional possa contribuir para ampliar as possibilidades de organização do ensino do voleibol na Educação Física escolar, oferecendo subsídios para que professores(as) da educação básica desenvolvam práticas pedagógicas intencionalmente orientadas. Ao articular a apropriação técnica, reflexões teóricas e problematização social do esporte, a Unidade Didática busca colaborar para que o ensino do voleibol ultrapasse a lógica

da prática espontaneísta, possibilitando aos(as) estudantes a apropriação crítica dos conhecimentos da Cultura Corporal.

O material pretende fortalecer o papel da Educação Física escolar como espaço de socialização do saber sistematizado e de formação humana mais ampla, contribuindo para a superação da dicotomia existente entre o conhecimento acadêmico e a práxis desenvolvida no cotidiano da escola pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inquietação que moveu este estudo partiu da necessidade de superar práticas tecnicistas, fragmentadas e desprovidas de intencionalidade pedagógica que, historicamente, têm marcado o trato com o esporte nas aulas de Educação Física escolar. Diante disso, a pesquisa foi orientada de forma central pela seguinte questão-problema: Como o ensino do voleibol pode ser sistematizado nas aulas de Educação Física dos anos finais do Ensino Fundamental, orientado a partir dos princípios da concepção Crítico-Superadora?

Com o intuito de responder a essa problematização, o objetivo geral desta pesquisa consistiu em sistematizar o ensino do voleibol nas aulas de Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental, orientado pelos princípios da concepção Crítico-Superadora. Para a materialização do objetivo central, foram traçados três objetivos específicos.

O primeiro objetivo específico foi identificar a visão inicial dos(as) estudantes sobre o voleibol. Este objetivo foi alcançado por meio da aplicação de questionários diagnósticos, que revelaram a percepção sincrética inicial da turma, fortemente arraigada no senso comum, no utilitarismo e no praticismo do “fazer pelo fazer”, desvinculada de reflexões críticas.

O segundo objetivo específico consistiu em implementar estratégias pedagógicas fundamentadas na concepção Crítico-Superadora para o voleibol, o qual foi atingido durante a pesquisa-ação, etapa na qual foram desenvolvidas oito aulas em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental. Neste contexto, o minivoleibol foi utilizado como mediação pedagógica, estritamente subordinado à intencionalidade da referida concepção, em paralelo com as discussões sobre a gênese elitista, a mercantilização e a espetacularização midiática da modalidade que instrumentalizaram os(as) estudantes, permitindo-lhes compreender o esporte como um fenômeno cultural atravessado por determinações sociais e de classe.

O percurso vivenciado evidenciou a importância da práxis, compreendida aqui como a relação indissociável entre teoria e prática. Por meio dessa articulação dialética foi possível não apenas refletir sobre as contradições do esporte, sua historicidade e mercantilização, mas intervir objetivando a transformação concreta da compreensão dos(as) estudantes. O salto qualitativo materializou-se na avaliação final, em que foi possível observar um avanço na compreensão sobre o voleibol em suas dimensões técnicas, sociais, éticas e culturais.

O terceiro objetivo específico consistiu em elaborar uma Unidade Didática sistematizada a partir da concepção Crítico-Superadora. Esse recurso educacional foi

desenvolvido a partir do planejamento realizado em diálogo com o professor regente e aplicado ao longo das oito aulas da intervenção pedagógica, sendo posteriormente aprimorado com base nas reflexões produzidas durante a pesquisa. O material encontra-se contextualizado no Capítulo 4 desta dissertação e apresentado integralmente no Apêndice A, configurando-se como um instrumento pedagógico fundamentado que pode subsidiar a práxis docente de professores da educação básica.

Entretanto, a intervenção também revelou contradições estruturais presentes no contexto da escola pública. O descompasso na organização escolar, a precariedade da infraestrutura, a limitação do tempo e a escassez de materiais esportivos configuraram-se como limites concretos à prática pedagógica. Destaca-se ainda a ausência dos estudantes atendidos pela Sala de Recursos nas aulas de Educação Física, evidenciando que a superação dos processos de exclusão escolar demanda melhores condições de trabalho docente, bem como políticas de formação e de formação continuada voltadas à educação inclusiva.

Considerando a dimensão da educação básica brasileira e o grande contingente de estudantes matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, torna-se ainda mais relevante a produção de sistematizações pedagógicas que contribuam para qualificar o ensino da Educação Física nas escolas públicas. Neste sentido, sugere-se que pesquisas apliquem e desdobrem a Unidade Didática aqui elaborada em diferentes contextos escolares, com outros elementos da Cultura Corporal, bem como investiguem mais profundamente estratégias metodológicas para a permanência e inclusão de estudantes da Sala de Recursos nas aulas fundamentadas na concepção Crítico-Superadora.

Contudo, compreende-se que uma intervenção de oito aulas não transforma a realidade, mas representa um “apito inicial”. Reconhecer esses limites afasta o idealismo pedagógico, reafirmando que a intervenção cumpriu o seu papel dialético ao tensionar o modelo hegemônico e propor uma alternativa concreta de democratização do conhecimento dentro das possibilidades e limites da escola. Entretanto, a superação desse modelo hegemônico exige tensionamentos permanentes e continuidade pedagógica ao longo dos próximos anos e ciclos de escolarização.

A intervenção pedagógica demonstrou que o ensino do voleibol, orientado pela concepção Crítico-Superadora, apresenta-se como um caminho pedagógico viável e potencialmente transformador para a socialização do saber historicamente produzido no âmbito da Cultura Corporal. Portanto, esta pesquisa contribui para a Educação Física escolar ao

apresentar uma sistematização pedagógica fundamentada na concepção Crítico-Superadora, ampliando as possibilidades de intervenção docente no ensino do voleibol nos anos finais do Ensino Fundamental.

A sistematização das estratégias pedagógicas desenvolvidas ao longo desta pesquisa materializa possibilidades concretas para que os filhos e as filhas da classe trabalhadora se apropriem criticamente do patrimônio cultural representado pelo esporte, fortalecendo o compromisso da Educação Física escolar com uma formação humana integral, crítica e emancipatória.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, J. de O.; TAFFAREL, C. N. Z. Projeto histórico e projeto de escolarização: contribuições das teorias histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e abordagem crítico-superadora do ensino da educação física. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Tubarão, v. 14, n. 25, p. 52-70, jan./jul. 2020.
- ALTMANN, H.; SOUZA, E. S. de. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 48, p. 52-68, ago. 1999.
- ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. O aluno com deficiência na aula de Educação Física: Um olhar crítico sobre a inclusão. In: FIORINI, M. L. S.; JÚNIOR, R. V.; ALVES, M. L. T. **Educação Física, diversidade e inclusão: debates e práticas possíveis na escola**. Curitiba: Appris, 2019.
- ARAÚJO, J. M. D. e S. **O Voleibol nas aulas de Educação Física no Ensino Médio Integrado: uma possibilidade pedagógica a partir da abordagem crítico-emancipatória**. 2024. 204 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.
- BARROSO, A. L. R. Inquietações no tratamento do esporte na Educação Física escolar. In: ALBUQUERQUE, D. I. de P.; DEL-MASSO, Maria Cândida Soares (org.). **Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 83-104.
- BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. O sistema de pontuação no voleibol de quadra e o tema transversal trabalho e consumo: possibilidades pedagógicas. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 1, p. 14-26, jan./mar. 2015.
- BETTI, M. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BETTI, M. **A janela de vidro: esporte, televisão e Educação Física**. Campinas: Papirus, 1998.
- BETTI, M. **Educação Física escolar: ensino e pesquisa-ação**. Ijuí: Unijuí, 2009.
- BETTI, M. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da Educação Física (ensino fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 156-175, jul. 2018.
- BIZZOCCHI, C. **O voleibol de alto nível: da iniciação à competição**. 4. ed. Barueri, SP: Manole, 2013.
- BORGES, C. A. F. **A dança como conteúdo das aulas de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental: uma experiência à luz da Pedagogia Crítico-Superadora**. 2023. 156 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2023.

BRACHT, V. **Aprendizagem social e Educação Física**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprBBcvgLQbHv9s/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: 09 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 68, 23 dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC / SEF, 1998. 114p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2025: resultados preliminares**. Brasília: Inep, 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/inep> Acesso em: 20 mar. 2026.

BRASIL. Lei nº 15.360, de 25 de março de 2026. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre condições mínimas das escolas públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 mar. 2026.

CALHEIROS, V. C.; FERREIRA, L.S. A educação física e a pedagogia histórico-crítica: aproximações. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, n. 00, e021028, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8659287. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659287>. Acesso em: 24 abr. 2025.

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

CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e educação física**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

CASTELLANI FILHO, L. **A educação física no Brasil: a história que não se conta**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

CASTELLANI FILHO, L. As concepções de Educação Física no Brasil. **Horizontes - Revista de Educação**, v. 1, n. 2, p. 11-31, 2013. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/horizontes/article/view/3162/1712> Acesso em: 8 jul. 2025.

CASTELLANI FILHO, L. 40 anos de CBCE: de expressão do “Movimento de Renovação Conservadora” à síntese do “Movimento Renovador (Progressista)” da Educação Física/Ciências do Esporte. In: LARA, L. *et al.* (org.). **Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE**. Ijuí: Unijuí, 2019. v. 1, p. 65-76.

CASTELLANI FILHO, L. Às voltas com o futuro: minhas incursões na educação física escolar. **Poiésis**, v. 14, n. 25, p. 19-51, 2020. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/9057> Acesso em: 20 jul. 2025.

COMITÊ OLÍMPICO DO BRASIL (COB). **Vôlei**. Disponível em: <https://www.cob.org.br/time-brasil/esportes/1-volei>. Acesso em: 11 jul. 2025.

COSTA, E. G. **Futebol nas aulas de Educação Física: uma experiência segundo a Pedagogia Crítico-Superadora**. 2023. 142 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2023.

COSTA, J. M. da. **Educação Física Escolar e a linguagem audiovisual: uma proposta de ação pedagógica**. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

COSTA, J. M. Esporte escolar no Brasil: contradições e possibilidades. **Kinesis**, v. 33, p. 71-86, 2015.

COSTA, J. M. da.; SOUZA, R. D. de. A (baixa) incidência da pedagogia crítico-superadora no campo científico da Educação Física. **Motricidades**, v. 7, n. 1, p. 44-56, jan.-abr. 2023.

DARIDO, S. C.; NETO, L.S. O contexto da Educação Física da Escola In: DARIDO, S. C., RANGEL, I. C. **Educação na Escola: Implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DARIDO, S. C.; RANGEL, Irene Conceição Andrade (coord.) **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos**. Brasília, DF, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Caderno 1 - Anos Iniciais e Finais**. 2. ed. Brasília, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal. **Replanejamento Curricular 2021: Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais**. Brasília, SEEDF, 2021.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Censo Escolar da Rede Pública do Distrito Federal 2025**. Brasília: SEEDF, 2025. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br> Acesso em: 20 mar. 2026.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2001.

DUARTE, N.; SAVIANI, D. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

ECO, U. **Como se faz uma tese**. 26. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

ESCOBAR, M. O. A cultura corporal em questão: depoimento de Micheli Escobar. In: SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 121-133.

FRASSON, J. **Educação Física no Ensino Fundamental**: a BNCC. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2024. 1 apresentação em PowerPoint. Notas de aula da disciplina PPGEFP3387 - D06. Documento não publicado.

FRASSON, J. **A Pesquisa qualitativa em Educação Física escolar**. Jessica Serafim Frasson, Marcílio Souza Júnior (organizadores) - Curitiba: CRV, 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021. 251 p.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática Histórico-crítica**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GAMA, C. N. **Princípios curriculares à luz da Pedagogia Histórico-Crítica**: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. Orientador: Cláudio de Lira Santos Júnior. Tese (Doutorado) Universidade Estadual da Bahia, Faculdade de Salvador. 2015. 232f

GAMA, C. N.; PRATES, A. C. Currículo e Trato com o Conhecimento: Contribuições à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico-Superadora. **Revista GESTO-Debate**, [S. l.], v. 4, n. 01-09, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/17099> Acesso em: 3 mar. 2025.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 11ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

HUNGARO, E. M. A Educação Física e a tentativa de “deixar de mentir”: o projeto de “intenção de ruptura”. In: MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**: novas contradições e desafios do século XXI. 25. ed. Campinas: Papirus, 2010.

IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C. Sistematização dos conteúdos do voleibol: possibilidades para a Educação Física escolar. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 19, n. 2, p. 90-100, 2011.

IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C. O “estado da arte” do voleibol e do voleibol na escola. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. v. 24, n. 4, p. 175-186, 2016.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

LAVOCAT, Maria Eduarda. Apenas 36% das escolas públicas no Brasil têm quadras esportivas. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2024/08/6915424- apenas-36-das-escolas-publicas-no-brasil-tem-quadras-esportivas.html#:~:text=Apenas%2036%25%20das%20escolas%20p%C3%BAblicas%20no%20Brasil%20t%C3%AAm%20quadras%20esportivas>. Acesso em: 15 nov. 2025.

LAVOURA, T. N.; MARSIGLIA, A. C. G. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **Perspectiva**, v. 33, n. 1, p. 345-376, 2016.

LEITE, J. O.; FRASSON, J. S.; COSTA, J. M. A Pesquisa-Ação e a Práxis Científica em Educação Física: reflexões a partir do mestrado profissional (PROEF). In: FRASSON, J. S.; SOUZA JÚNIOR, M. (org.). **A pesquisa qualitativa em Educação Física escolar**. Curitiba: CRV, 2025. cap. 5, p. 83-100.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Loyola, 1985.

LORENZINI, A. R.; MELO, M. S. T.; SOUZA JÚNIOR, M. A aula crítico-superadora na Educação Física: fundamentos e princípios da lógica dialética. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 44, 2022.

MACIEL, R. N. Mini-voleibol como estratégia de ensino do voleibol. **Revista Perspectivas online**, Vol. 5, Num.17, 2011.

MAGALHÃES, U. M. **Proposta metodológica para o ensino do voleibol escolar**: possibilidades de intervenção na prática pedagógica. 2020. 88 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

MARCHI JÚNIOR, W. **“Sacando” o Voleibol**: do amadorismo à espetacularização da modalidade no Brasil (1970-2000). 282 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2001.

MARCHI JÚNIOR, W. **“Sacando” o voleibol**. São Paulo: Hucitec; Ijuí, Unijuí, 2004.

MARCHI JÚNIOR, W. O Processo de Ressignificação do Voleibol a Partir da Inserção da Televisão no Campo Esportivo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, vol. 26, n.2, p. 149-162, 2005.

MARQUES, L. M. M.; LUNA, G. P. B.; SILVA, J. C. S.; COSTA, J. M. da; ATHAYDE, P. F. A. Teorias pedagógicas da educação física no Distrito Federal: uma análise sobre os currículos do ensino fundamental. **Conexões**, Campinas, SP, v. 21, n. 00, p. e023043, 2024. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/867166> Acesso em: 08 jul. 2025.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 19, p. e019003, 2019. DOI: 10.20396/rho.v19i0.8653380. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380> Acesso em: 24 abr. 2025.

MEDEIROS, J.; HALMENSCHLAGER, K. R. Perspectivas e práticas sobre a inclusão de alunos com autismo no ensino de Física. **Revista Insignare Scientia**, v. 6, n. 4, p. 591-610, 2023.

MEDINA, J. P. S. A Educação Física cuida do corpo... e “mente”. Campinas: Papirus, 1983.

MELO, F. D. A. **O trato com o conhecimento da Educação Física escolar e o desenvolvimento do psiquismo**: contribuições da teoria da atividade. Orientadora: Celi Nelza Zulke Taffarel. Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2017. 178f.

MELO, F. D. A.; LAVOURA, Tiago Nicola; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Ciclos de escolarização e sistematização lógica do conhecimento no ensino crítico-superador da educação física: contribuições da teoria da atividade. **Revista Humanidades e Inovação** v.7, n.10, p. 117-134, 2020.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016. (Série Manuais Acadêmicos).

NASCIMENTO, R. L. do. **O esporte da escola, as relações com a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância**: uma construção para o voleibol no Ensino Médio. 2023. 214 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2023.

OLIVEIRA, A. W. F.; MARCHI JÚNIOR, W. O “sentido prático” e as lógicas relacionais do voleibol em território brasileiro. **Motricidades: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, São Carlos, v. 6, n. 2, p. 131–139, 2022. DOI: 10.29181/2594-6463-2022-v6-n2-p131-139. Disponível em: <https://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2022-v6-n2-p131-139> Acesso em: 11 jun. 2025.

OLIVEIRA, C. L. de. **Ensino do esporte na Educação Física escolar a partir da abordagem crítico-superadora**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador: 2022. 328p.

OLIVEIRA, M. M. de. **O trato com o conhecimento esporte na abordagem crítico-superadora**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. 163 f.

ORRÚ, S. E. **Aprendizes com autismo**: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis: Vozes, 2016.

PICOLOTTO, J.; CARAMÊS, A. de S.; OLIVEIRA, M. C. de. Emoções no ensino do voleibol a partir da perspectiva crítico-emancipatória. **Revista Biomotriz**, [S. l.], p. 72-81, nov. 2020.

PINA, L. D.; GAMA, C. N. Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica. *Nuances: estudos sobre educação*, Presidente Prudente-SP, v. 31, n.esp.1, esp.052020, p.78-102, dez. 2020, ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v31iesp.1.8290

PRATES, A. C. **Trato com o conhecimento da atividade esportiva e a teoria da atividade de estudo**: possibilidades de desenvolvimento do ensino crítico-superador na Educação Física. Orientadora: Celi Nelza Zulque Taffarel. 2023. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

PRIESS, F. G.; GONÇALVES, P. S.; SANTOS, A. P. M. **Metodologia do voleibol**. Porto Alegre: SAGAH, 2019. *E-book*. ISBN 9788595027053. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788595027053/> Acesso em: 08 set.2025.

RIGOTTI, U. L. **O voleibol em uma proposição didático-pedagógica histórico-cultural e crítico-superadora**. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Orientação: Vidalcir Ortigara. Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2018.

ROCHA, G. A. **Educação Física no Ensino Fundamental**: uma abordagem à luz de Teorias Críticas Transformadoras. Dissertação (Mestrado). Orientadora: Luciene Ferreira da Silva. Bauru, 2024: 166 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2024.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências**, Vitória da Conquista, v. 3, n. 2, p. 11-36, set. 2017. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1405> Acesso em: 29 maio 2025

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 45. ed. Campinas: Autores Associados, 2024.

SAVIANI, D. **Educação, Pedagogia Histórico Crítica e BNCC**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2025.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24ª ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SCHALEMBERGUER, A. S.; SCHALEMBERGUER, J. P.; HOPF, R. C.; SARAIVA, A. C. A.; LOPES, M. A. C. A inclusão do aluno autista nas aulas de educação física: quebrando paradigmas. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO (SIEDUCA). Cachoeira do Sul, v. 2, n. 1, p. 1-5, 2017.

SOUZA, H. F. de. **Indisciplina na escola: a Educação Física como mecanismo de castigo**. 2020. 162 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2020.

SILVA, P. Q. da. **Educação Física escolar e esporte: balanço bibliográfico pós movimento renovador**. 2021. 115 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

SINDICATO DOS PROFESSORES DO DISTRITO FEDERAL (SINPRO-DF). **Sinpro promove festa para professores recém-empossados**. 9 fev.2026. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/sinpro-promove-festa-para-professores-recem-empossados/>
Acesso em: 10 fev. 2026

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA JÚNIOR, M. B. M. de; MELO, M. S. T. de; SANTIAGO, M. E. A Análise de Conteúdo Como Forma de Tratamento dos Dados Numa Pesquisa Qualitativa Em Educação Física Escolar. In: FRASSON, J. S.; SOUZA JÚNIOR, M. (org.). **A pesquisa qualitativa em Educação Física escolar**. Curitiba: CRV, 2025. cap. 10, p. 155-170.

TAFFAREL, C; ESCOBAR, M. Cultura Corporal e os dualismos necessários a ordem do Capital. In: Educação, cultura corporal e lazer: desafios da pós-graduação e ciência no tempo presente / Maria Cecília de Paula Silva, Cristina Maria D’Ávila Teixeira, Coriolano Pereira da Rocha Junior, Organizadores. - Salvador: EDUFBA, 2023. p. 23-35.

TAFFAREL, C. N. Z; SANTOS JUNIOR, C. de L.; ESCOBAR, M. O. **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2010.

TAFFAREL, C. N. Z. Pedagogia Histórico-Crítica e Metodologia de Ensino Crítico-Superadora da Educação Física: nexos e determinações. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2016.

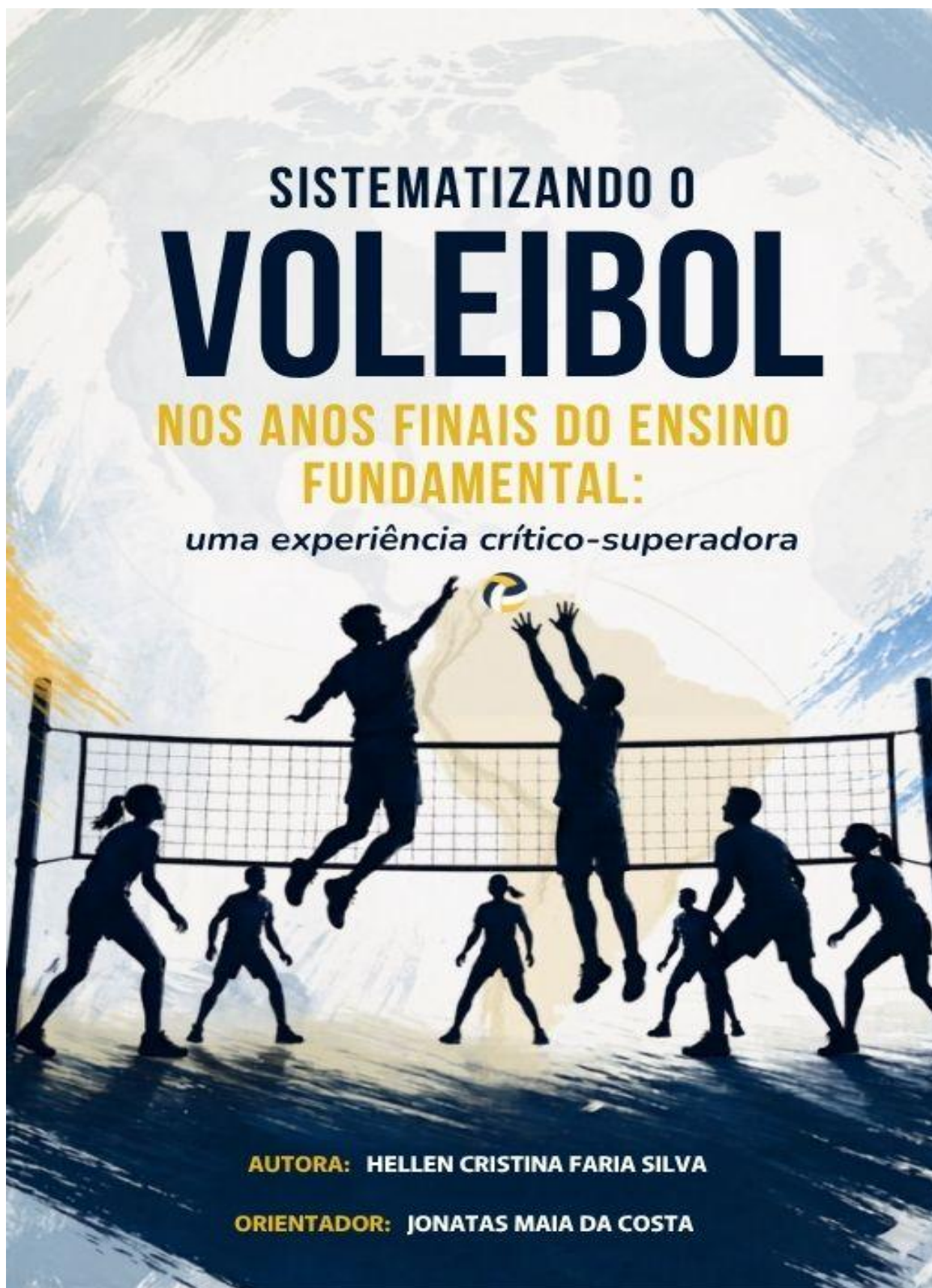
TAFFAREL, C. N. Z. **Abordagem Crítico Superadora da Educação Física: premissas teóricas e projeto histórico**. 2020. 1 vídeo (1h40min30s). Disponível em:

<https://www.youtube.com/live/6t7vxNw4ILE?si=UVCmvyaMW8f5ztOy> Acesso em: 22 mar. 2025.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ZANOTTO, L.; ALVES, F. D. Entrevistas, questionários e observações na pesquisa em Educação Física escolar: enredo dialógico problematizador. In: FRASSON, J. S.; SOUZA JÚNIOR, M. (org.). **A pesquisa qualitativa em Educação Física escolar**. Curitiba: CRV, 2025, p. 55-66.

APÊNDICE A - Unidade Didática



RECURSO EDUCACIONAL

SISTEMATIZANDO O VOLEIBOL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
Uma experiência crítico-superadora

REALIZAÇÃO

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL – PROEF
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA – FEF/UNB

EXECUÇÃO

HELLEN CRISTINA FARIA SILVA

ORIENTAÇÃO

JONATAS MAIA DA COSTA

ILUSTRAÇÕES

CANVA | GOOGLE | GEMINI

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	04
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	06
O Trato com o Conhecimento: Princípios Curriculares	08
Princípios para a seleção, organização e sistematização dos conteúdos	09
A UNIDADE DIDÁTICA	10
O que sabemos e o que vamos aprender sobre o voleibol?.....	11
A Gênese do Voleibol: o Mintonette	12
A Lógica do Jogo e o Minivoleibol	13
Fundamentos técnicos e organização do jogo	14
Voleibol, Trabalho e Lazer	15
Voleibol e Inclusão	16
Regras e Arbitragem	17
Protagonismo Juvenil e Mídia: Produção de PodCast	18
Festival de Minivoleibol - O Jogo como Prática Social	19
Reflexões e autoavaliação	20
CONSIDERAÇÕES FINAIS	21
REFERÊNCIAS	23

APRESENTAÇÃO

4

Estimado(a) colega professor(a).

Este material didático é fruto da pesquisa de mestrado intitulada “VOLEIBOL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma sistematização sob a orientação da concepção crítico-superadora”, desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) da Universidade de Brasília (UnB).

Embora esta Unidade Didática tenha sido elaborada para oferecer planos de aula para o desenvolvimento de suas aulas, é imprescindível que este material seja lido em articulação com o texto completo da dissertação. A leitura do trabalho é fundamental para compreender as múltiplas determinações que fundamentam cada escolha pedagógica aqui apresentada, bem como para conhecer a análise dos resultados e os desdobramentos da pesquisa-ação que validaram esta proposta.

Construída sob os delineamentos da pesquisa-ação, a investigação ocorreu em um Centro de Ensino Fundamental da rede pública do Distrito Federal, com a participação de 29 estudantes do 8º ano e do professor regente.

A inquietação para desenvolver esta Unidade Didática surge de uma constatação diária: embora o voleibol seja um conteúdo presente nas aulas de Educação Física e o Currículo em Movimento do Distrito Federal (CMDf) adote pressupostos críticos, o ensino do esporte frequentemente se reduz a práticas tecnicistas e fragmentadas, focadas na repetição mecânica de fundamentos, ou a uma prática desprovida de intencionalidade pedagógica. Essa abordagem tradicional reforça na escola o modelo excludente e elitista do alto rendimento, afastando os(as) estudantes que não possuem vivência prévia na modalidade.

Diante desse cenário, estruturamos um planejamento fundamentado na concepção Crítico-Superadora (CS). O objetivo central é sistematizar o ensino do voleibol, abordando suas múltiplas determinações: como manifestação da Cultura Corporal e como um fenômeno histórico, social e econômico. A intenção é fornecer os instrumentos para que os estudantes avancem de uma visão inicial e fragmentada de senso comum (a síncrese) em direção a uma compreensão crítica e elaborada da realidade (a síntese).

O percurso pedagógico aqui apresentado está estruturado em 10 planos de aula, concebidos de forma flexível, respeitando o tempo pedagogicamente necessário para o processo de assimilação. Portanto, os planos de aula funcionam como blocos temáticos flexíveis, conferindo ao(a) professor(a) a autonomia de estendê-los pelo tempo que julgar pertinente a fim de garantir a efetiva apreensão e consolidação do conhecimento.

Os planos de aula apresentados a seguir são estruturados a partir de questões problematizadoras, sugestões de atividades e indicações de recursos didáticos. Essa escolha terminológica e metodológica visa provocar a reflexão crítica dos estudantes logo no início de cada encontro, rompendo com a reprodução mecânica do conteúdo.

É imprescindível destacar que esta proposta não tem a pretensão de servir de receita didática, cartilha ou manual prescritivo. Compreendemos profundamente as contradições estruturais e a escassez de materiais que marcam o cotidiano da escola pública. O nosso propósito é compartilhar possibilidades. Dessa forma, você, professor(a), terá total autonomia para experimentar e adaptar estas estratégias às condições objetivas (tempo, espaço e recursos) da realidade em que atua.

Convidamos você a entrar em quadra/sala conosco e assumir o desafio de tensionar as contradições do esporte nas aulas de Educação Física, garantindo que os filhos e filhas da classe trabalhadora se apropriem ativamente do patrimônio da Cultura Corporal.

E aí, vamos juntos(as)?

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

A presente Unidade Didática fundamenta-se teórica e metodologicamente na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e na concepção Crítico-Superadora (CS) da Educação Física, compreendendo a escola como espaço de socialização do conhecimento elaborado historicamente pela humanidade.

A Pedagogia Histórico-Crítica compreende a educação como uma prática social voltada para a emancipação da classe trabalhadora, tendo a escola como espaço fundamental para a socialização do saber sistematizado (Saviani 2021; 2024). Nessa lógica, o processo de ensino e aprendizagem não é linear, mas um movimento dialético e contínuo. O ensino parte da prática social dos estudantes, momento em que possuem uma visão fragmentada e de senso comum sobre o conteúdo, denominada síncrese. Por meio da problematização e da instrumentalização (a apropriação teórica e prática das ferramentas do conhecimento elaborado), o estudante eleva seu nível de consciência (a catarse) e alcança a síntese, compreendendo a realidade de forma crítica e atuando para transformá-la.

Para materializar esse método pedagógico, adotamos a concepção Crítico-Superadora, sistematizada inicialmente em 1992 por um Coletivo de Autores. A CS contrapõe-se aos modelos higienistas, biologicistas e tecnicistas que historicamente reduziram a Educação Física ao mero treinamento de aptidão física ou ao “fazer pelo fazer”.

Para essa perspectiva, o objeto de estudo da Educação Física é a Cultura Corporal, que engloba jogo, esporte, dança, ginástica, lutas, atividades circenses, brincadeiras, ioga, práticas de aventuras, compreendendo-os como produções históricas e culturais da humanidade que devem ser apreendidas em suas múltiplas dimensões e significados.

Figura 1 - Elementos da Cultura Corporal

7



Fonte: Elaborada pela autora (2026).

A função social do currículo, a partir dessa perspectiva, é capacitar o estudante a pensar criticamente sobre sua realidade social. Isso implica confrontar o conhecimento científico com o saber que o(a) aluno(a) já possui de seu cotidiano e de outras referências do pensamento humano. O objeto do currículo, portanto, é a reflexão do(a) aluno(a), e a escola busca desenvolver sua capacidade intelectual sobre o conhecimento. Soares et al. (1992, p. 27) afirmam que “o eixo curricular delimita o que a escola pretende explicar aos(as) alunos(as) e até onde a reflexão pedagógica se realiza”.

A dinâmica curricular é um movimento próprio da escola que estabelece uma base material para o projeto de escolarização do ser humano. Essa base é composta por três pilares: o trato do conhecimento (seleção, organização e sistematização), a organização escolar (Tempo e do Espaço pedagógicos) e a normatização escolar (leis, normas, regras, regimentos) (Castellani Filho, 2013; Soares et al., 1992, p.26-46).

Ao aplicar essa fundamentação ao ensino do voleibol, objetivamos romper com a reprodução acrítica do esporte no contexto escolar. O voleibol passa a ser ensinado a partir de seus determinantes históricos, sociais e econômicos: reconhece-se sua gênese elitista (o Mintonette), problematiza-se sua mercantilização e espetacularização pela mídia televisiva e debate-se como as condições materiais objetivas (jornadas exaustivas de trabalho e falta de infraestrutura) impactam o acesso da classe trabalhadora ao direito ao lazer.

Nesta abordagem, o aprendizado da técnica não é negado, mas pedagogizado. O domínio dos fundamentos (saque, manchete, toque) é essencial para a apropriação do patrimônio cultural, porém a técnica deve servir à fluidez e à cooperação coletiva do jogo, e não como um instrumento de punição ou exclusão dos menos habilidosos.

O TRATO COM O CONHECIMENTO: PRINCÍPIOS CURRICULARES

Para que o ensino do voleibol rompa com o modelo tecnicista e se torne um verdadeiro instrumento de leitura e transformação da realidade, o planejamento das aulas não pode ser aleatório. Ele exige intencionalidade no trato com o conhecimento.

O trato com o conhecimento se refere às formas como são selecionados, organizados e sistematizados os conhecimentos que serão transmitidos. Tem como objetivo criar as condições necessárias para a assimilação e transmissão do conhecimento, ou seja, define o que vai ser ensinado, como deve ser estruturado e qual a lógica metodológica.

A estruturação desta Unidade Didática fundamenta-se nos princípios da concepção Crítico-Superadora, sistematizados pelo Coletivo de Autores (1992) e atualizados por Gama (2015). Essa base teórica oferece uma síntese elucidativa da dinâmica curricular e de suas inter-relações, permitindo integrar conteúdos, objetivos formativos e mediações pedagógicas na prática docente. Tais princípios orientam o professor tanto na seleção dos conteúdos quanto na condução do processo de ensino.



Fonte: adaptado pelo autor (2024) a partir dos princípios de Soares et al. (1992) e das contribuições de Gama (2015).

PRINCÍPIOS PARA A SELEÇÃO, ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS

Relevância social do conteúdo

O conteúdo selecionado deve ser significativo para a reflexão pedagógica escolar, vinculando-se à explicação da realidade social concreta e oferecendo subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do(a) aluno(a), especialmente sua condição de classe social. A noção de clássico é um critério fundamental, pois prioriza conhecimentos que carregam a universalidade humana, permitindo a apropriação do que foi produzido ao longo da história da humanidade e que resistiu ao tempo.

Contemporaneidade do conteúdo

Orienta a seleção de conteúdos que garantam aos(as) alunos(as) o conhecimento do que há de mais moderno, incluindo avanços da ciência e da técnica, e mantendo-os informados sobre acontecimentos nacionais e internacionais. Este princípio não se opõe ao que é clássico, pois um conteúdo contemporâneo relevante para as necessidades de classe geralmente possui elementos clássicos, e que a escola deve ir além do mero uso de tecnologias, focando na compreensão dos princípios científicos que as tornaram possíveis.

Adequação às possibilidades sociocognitivas do aluno

Este princípio exige que, no momento da seleção, haja competência para adequar o conteúdo à capacidade cognitiva, à prática social e às possibilidades do(a) aluno(a) enquanto sujeito histórico, considerando tanto o "aluno empírico" (ponto de partida) quanto o "aluno concreto" (horizonte do trabalho pedagógico).

Objetividade e Enfoque Científico do Conhecimento

Este princípio defende a necessidade de que o conhecimento tratado na escola seja objetivo e científico, combatendo o relativismo cultural e a superficialidade das concepções pós-modernas. Buscar a objetividade significa explicitar as múltiplas determinações que produzem e explicam os fatos, considerando que a realidade objetiva é uma construção histórica e que o conhecimento existe fora da subjetividade humana.

Da Síntese à Síntese ou da Aparência à Essência

Este princípio metodológico é fundamental para que o(a) aluno(a) transite do saber popular (senso comum e imediato) para o conhecimento científico sistematizado, compreendendo a essência dos fenômenos para além de suas aparências.

Simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade

Este princípio propõe que os conteúdos de ensino sejam organizados e apresentados aos(as) alunos(as) de maneira simultânea, confrontando as etapas e a serialização tradicional que fragmentam o conhecimento. A realidade é uma totalidade em movimento, e a compreensão deve se dar de forma dialética, explicitando as relações e nexos entre os diferentes conteúdos, para que a visão de totalidade do(a) aluno(a) seja construída de forma espiralada e não linear.

Ampliação da complexidade do conhecimento

Este princípio explicita a ideia de que o trato com o conhecimento não ocorre por etapas estanques, mas em um processo contínuo de enriquecimento e aprofundamento da compreensão sobre o mesmo objeto de estudo. O que muda de um período para outro é a amplitude das referências e determinações que o(a) aluno(a) domina, impulsionando o desenvolvimento do pensamento teórico.

Provisoriedade e historicidade dos conhecimentos

Neste princípio, o conteúdo deve ser apresentado ao(a) aluno(a) apresentando sua gênese e desenvolvimento histórico, para que o estudante se perceba como sujeito histórico e compreenda que o conhecimento é algo social e provisório, em constante transformação.

A UNIDADE DIDÁTICA

A partir da fundamentação exposta, os princípios curriculares deixam de ser abstrações teóricas para se materializarem na dinâmica do cotidiano escolar. A estruturação dos planos de aula apresentados a seguir não obedece a uma lógica de seriação linear ou puramente técnica, mas busca respeitar o tempo pedagogicamente necessário para que o salto qualitativo, o movimento da síncrese à síntese, ocorra efetivamente.

Cada plano foi concebido como um bloco temático flexível, orientado pela intencionalidade pedagógica de tensionar as contradições do esporte e garantir que os estudantes se apropriem ativamente do patrimônio da Cultura Corporal.

Assim, a teoria e a prática se articulam na práxis docente, transformando o ensino do voleibol em um instrumento de leitura crítica da realidade social e das condições objetivas de vida da classe trabalhadora.

PLANO DE AULA 9

19



TEMA:

Festival de Minivoleibol - O Jogo como Prática Social



TEMPO ESTIMADO:

4 aulas
(50 minutos cada)



CONTEÚDO:

Execução autônoma do voleibol, arbitragem e gestão de conflitos.



OBJETIVOS:

- Vivenciar a prática social final aplicando os conceitos táticos, técnicos e éticos do voleibol de forma autônoma.
- Exercer a auto-organização e a arbitragem participativa.



QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS:

- Como planejar e executar um festival de minivoleibol?
- Como deve ser a experiência de arbitrar e ser arbitrado pelos próprios colegas?



MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS:

Rede, kit para minivolei, elásticos, corda, cones, bolas, apito, súmulas simplificadas.

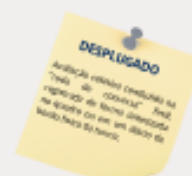


SUGESTÕES DE USO DE TECNOLOGIAS:



Google Forms

elaboração de formulários para avaliar as percepções após o festival.



DESENVOLVIMENTO:

1º MOMENTO:

Planejamento de um festival de minivoleibol. Divisão de funções e comissões (jogadores e arbitragem) para o dia do evento.

2º MOMENTO:

Execução do Festival de Minivoleibol (3x3 ou 4x4).

3º MOMENTO:

Roda de conversa para discutir e avaliar as percepções sobre o evento.



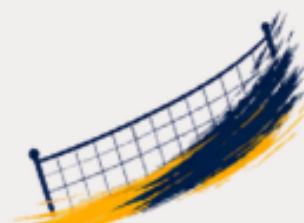
AValiação:

Roda de conversa, resolução autônoma de conflitos e aplicação ética das regras.



MATERIAIS COMPLEMENTARES:

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
COSTA, José Henrique de Almeida. Festival de cultura corporal: uma proposta de intervenção pedagógica para os jogos internos da escola. 2020. Jonatas Maia da f., II. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Universidade de Brasília, Brasília, 2020.





PLANO DE AULA 8

18



TEMA:

Protagonismo Juvenil e Mídia: Produção de PodCast.



TEMPO ESTIMADO:

2 aulas
(50 minutos cada)



CONTEÚDO:

Roteirização, gravação de podcast e síntese crítica da Cultura Corporal.



OBJETIVOS:

- Sistematizar os conhecimentos sobre o voleibol abordando história, inclusão e lazer de forma criativa.
- Estimular a autonomia e o uso ético das tecnologias de informação.
- Gravar um Podcast.



QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS:

- Qual a importância de usarmos a nossa voz (no Podcast) para reivindicar o nosso direito ao lazer para toda a comunidade?
- Como podemos garantir, na prática, que o nosso Festival de Minivoleibol não cometa as mesmas exclusões do esporte de alto rendimento?
- O que de mais importante aprendemos que merece ser divulgado para toda a escola?



MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS:

Notebook, smartphones, microfones (se disponíveis), fones de ouvido e roteiros impressos.



SUGESTÕES DE USO DE TECNOLOGIAS:





Gravação e edição de áudio.

DESLIGADO

Atenção: de um programa de rádio do Brasil. As ideias para o podcast foram de uma revista, mas, sendo a produção de um "Sociedade" social.



DESENVOLVIMENTO:

1º MOMENTO:

Debate sobre o papel da mídia no "esporte-espetáculo" e lançamento das Questões Suleadoras sobre a importância de os alunos reivindicarem melhorias locais e divulgar o que aprenderam.

2º MOMENTO:

Divisão da turma em grupos de trabalho (Elaboração de Pautas: História, Lazer, Inclusão). Produção cooperativa de roteiros e gravação dos áudios/entrevistas para o Podcast, utilizando o CapCut ou smartphones.

3º MOMENTO:

Compartilhamento dos trechos gravados entre os grupos e organização da edição final do Podcast.



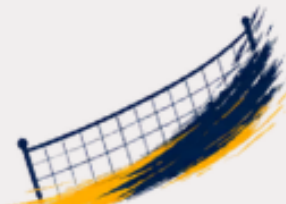
AVALIAÇÃO:

Proatividade na construção do roteiro e capacidade de síntese crítica dos temas abordados.



MATERIAIS COMPLEMENTARES:

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.



PLANO DE AULA 7

17



TEMA:

Regras e Arbitragem



TEMPO ESTIMADO:

2 aulas
(50 minutos cada)



CONTEÚDO:

Regras do voleibol, arbitragem e ética no esporte.



OBJETIVOS:

- Compreender a função das regras no esporte e como elas alteraram-se historicamente (eixo diacrônico) para formatar a dinâmica do jogo que vemos hoje (eixo sincrônico).
- Refletir sobre valores como respeito, honestidade e fair play nas práticas esportivas.



QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS:

- O que aconteceria se um jogo não tivesse regras?
- As regras são naturais ou criadas pelas pessoas?
- As regras servem apenas para punir ou para organizar o jogo?



MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS:

Bolas, apitos, súmulas e bandeiras.



SUGESTÕES DE USO DE TECNOLOGIAS:



Desenvolver um quiz interativo (plataforma Quizizz/Kahoot!).



DESENVOLVIMENTO:

1º MOMENTO:

Uso de quiz (Kahoot ou Quizizz) para introduzir as regras oficiais básicas. Lançar as questões suleadoras para debater regras e ética no esporte.

2º MOMENTO:

Prática em pequenos jogos simultâneos focados na arbitragem. A dinâmica é invertida: o foco central não é quem vence, mas a autonomia de quem está na arbitragem. Alunos(as) revezam as funções de 1º e 2º árbitro, juiz de linha e apontador.

3º MOMENTO:

Roda de conversa avaliando o autocontrole, a regulação voluntária da conduta coletiva e o fair play.



AValiação:

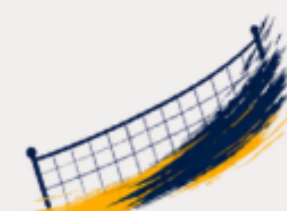
Apreensão dos conteúdos, verificada pela resolução do questionário/quiz sobre as regras.

Capacidade de aplicá-las de forma autônoma, atuando nas funções de arbitragem (1º árbitro, 2º árbitro, apontador) para organizar o jogo.



MATERIAIS COMPLEMENTARES:

https://www2.fgv.com.br/wp-content/uploads/2025/02/Regras-Oficiais-Voleibol-2025_2028.pdf%20Sugest%C3%A3o%20de%20V%C3%ADdeo%20
<https://youtu.be/w6sq8JBkik?si=ak6rk6tax8Ctt3R>



PLANO DE AULA 6

16



TEMA:

Vôleibol e Inclusão



TEMPO ESTIMADO:

2 aulas
(50 minutos cada)



CONTEÚDO:

Inclusão e exclusão no acesso à cultura corporal.



OBJETIVOS:

- Discutir desigualdades no acesso ao esporte;
- Compreender adaptações que favoreçam a participação de todos;
- Refletir sobre estereótipos e desigualdades presentes no esporte.



QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS:

- O vôleibol é um esporte que inclui ou exclui pessoas?
- A altura influencia no desempenho no vôleibol?
- Como podemos adaptar o esporte para que todos participem?
- O que aprendemos quando experimentamos o vôlei sentado?
- O esporte pode ser adaptado para diferentes pessoas?



MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS:

Rede, bolas, elásticos, notebook, Datashow.



SUGESTÕES DE USO DE TECNOLOGIAS:



Jamboard

Registros das reflexões

DESLIGADO

Grupo de um mundo
sempre vivo ao redor do
tubo de vidro cilíndrico
para criar, pensar e
conectar ideias.



DESENVOLVIMENTO:

1º MOMENTO:

Exibição de vídeos de atletas de diferentes contextos e modalidades paralímpicas. Discussão das Questões Problematizadoras sobre padrões de corpos, estereótipos e fatores que geram exclusão no esporte.

2º MOMENTO:

TVivência do Vôlei Sentado. Apresentação de regras e fundamentos.

3º MOMENTO:

Uso do Padlet ou Jamboard para que os estudantes registrem e debatam as dificuldades enfrentadas no chão, avaliando o que aprenderam sobre acessibilidade e inclusão.



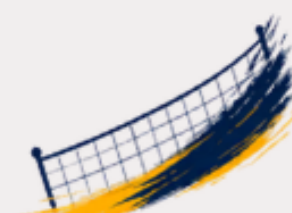
AVALIAÇÃO:

Apreensão dos conteúdos, documentada ativamente nos murais interativos físicos ou virtuais. Resolução de conflitos durante a vivência do Vôlei Sentado demonstrando a capacidade de refletir criticamente sobre os estereótipos, os fatores de exclusão e as adaptações possíveis no esporte.



MATERIAIS COMPLEMENTARES:

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).
COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO - Vôleibol sentado: regras e história da modalidade.
<https://www.youtube.com/watch?v=5mqj6MzpX-w>



PLANO DE AULA 5

15



TEMA:

Voleibol, Trabalho e Lazer



TEMPO ESTIMADO:

2 aulas
(50 minutos cada)



CONTEÚDO:

Direito ao lazer e acesso ao esporte.



OBJETIVOS:

- Relacionar esporte e condições sociais;
- Analisar as condições sociais que influenciam o acesso ao lazer e ao esporte.



QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS:

- Todos têm acesso ao esporte?
- Existem espaços adequados para praticar esportes em nossa região?
- Por que faltam espaços esportivos em alguns bairros?



MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS:

Datashow, notebook com acesso à internet, mapas do bairro e da cidade.

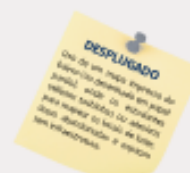


SUGESTÕES DE USO DE TECNOLOGIAS:



Google Maps

Localizar praças, quadras e espaços destinados à prática de atividade física.



DESPILINDO

Outro de um mapa impresso de bairro, com destinação em papel, para marcar os pontos de interesse, praças, quadras e espaços destinados à prática de atividade física.



DESENVOLVIMENTO:

1º MOMENTO:

Apresentação do Artigo 217 da Constituição Federal (direito ao lazer). O professor lança as questões problematizando se, na prática, todos têm as mesmas oportunidades e espaços.

2º MOMENTO:

Uso de tecnologias como Google Maps / Earth ou mapas locais projetados no Datashow. Os alunos procuram e mapeiam praças, quadras e espaços de lazer no próprio bairro e na cidade.

3º MOMENTO:

Discussão relacionando a falta de infraestrutura e o direito ao lazer.



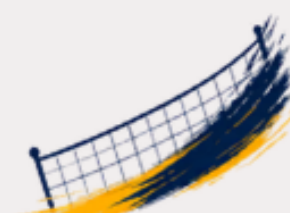
AValiação:

Apreensão dos conteúdos, verificada por meio da capacidade do estudante de relacionar objetivamente (no mapeamento ou na discussão) a infraestrutura esportiva de sua região com as dificuldades estruturais que a classe trabalhadora enfrenta para acessar o direito ao lazer.



MATERIAIS COMPLEMENTARES:

O esporte como direito de cidadania.
<https://revistas.ufg.br/fef/article/view/34049>



PLANO DE AULA 4

14



TEMA:

Fundamentos técnicos e organização do jogo.



TEMPO ESTIMADO:

2 aulas
(50 minutos cada)



CONTEÚDO:

Fundamentos do voleibol.



OBJETIVOS:

- Compreender a função dos fundamentos no jogo.
- Executar os fundamentos.



QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS:

- Qual é o objetivo do voleibol?
- O que acontece com o jogo quando não utilizamos a técnica adequada?
- É possível jogar voleibol sem dominar os fundamentos?
- Por que o voleibol exige que a equipe se organize para jogar?
- Quem é responsável quando a bola cai no chão: um jogador ou toda a equipe?
- Como a comunicação entre os jogadores ajuda a manter a bola no jogo?



MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS:

Bolas, rede, cones, TV, Datashow.



SUGESTÕES DE USO DE TECNOLOGIAS:



YOUTUBE



TIKTOK

Uso de vídeos curtos demonstrando os fundamentos.



DESENVOLVIMENTO:

1º MOMENTO:

Apresentação de vídeos curtos demonstrando os fundamentos do voleibol, associados ao debate das Questões Suleadoras sobre a necessidade de organização tática e domínio corporal para não deixar a bola cair.

2º MOMENTO:

Exercícios dinâmicos de recepção, levantamento, ataque e saque, garantindo a experimentação e a instrumentalização prática dos gestos motores.

3º MOMENTO:

Roda de conversa para refletir sobre o que aconteceu no jogo quando a técnica adequada não foi utilizada e como a comunicação é importante.



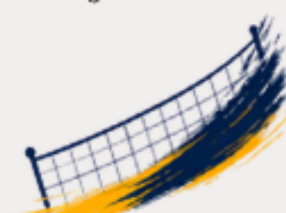
AVALIAÇÃO:

Apreensão dos conteúdos e a capacidade do estudante de identificar e verbalizar como a ausência do gesto técnico adequado prejudica a organização tática da equipe.



MATERIAIS COMPLEMENTARES:

KUNZ, Elenor. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: Unijuí, 1994.
SOARES et al. Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 1992.



PLANO DE AULA 3

13



TEMA:

A Lógica do Jogo e o Minivoleibol



TEMPO ESTIMADO:

2 aulas
(50 minutos cada)



CONTEÚDO:

Estrutura do jogo e fundamentos básicos do voleibol.



OBJETIVOS:

- Compreender a lógica interna do voleibol;
- Desenvolver participação coletiva.



QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS:

- Quais são e qual a função dos fundamentos do voleibol?
- Por que precisamos da equipe para jogar?
- Qual a função da técnica?
- Qual a importância da comunicação no jogo?



MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS:

Rede, bolas, equipamentos de minivoleibol, datasho, elástico comprido, corda, cones, mini cones.



SUGESTÕES DE USO DE TECNOLOGIAS:



Criação de infográficos



DESENVOLVIMENTO:

1º MOMENTO:

Retomada do encontro anterior. Apresentação das Questões Suleadoras focando na função da técnica e na importância da equipe.

2º MOMENTO:

A quadra é dividida com elástico formando miniquadras. Inicia-se com o "Jogo Câmbio" (segurando a bola) e avança progressivamente para o Minivoleibol (2x2, 3x3 e 4x4). A técnica (manchete, toque) é exigida e corrigida na lógica de fluidez do próprio jogo.

3º MOMENTO:

Discussão final: os alunos relatam se o espaço reduzido os ajudou a tocar mais na bola e perder o medo de errar, consolidando a ideia de que a técnica serve para organização o jogo.



AValiação:

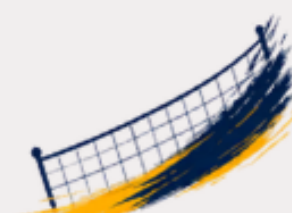
Apreensão dos conteúdos, verificada pela aplicação prática dos fundamentos para manter a bola em jogo nas atividades e pela capacidade de formular uma explicação oral sobre a função da técnica para a organização coletiva da equipe.



MATERIAIS COMPLEMENTARES:

<https://wp.cbv.com.br/viva-volei/o-programa/miniregras>

<https://repositorio.unesc.net/bitstream/1/6270/1/Ubirajara%20Luis%20Rigotti.pdf>



PLANO DE AULA 2

12



TEMA:

A Gênese do Voleibol: o Mintonette



TEMPO ESTIMADO:

2 aulas
(50 minutos cada)



CONTEÚDO:

Origem histórica do voleibol.



OBJETIVOS:

- Conhecer a origem histórica do voleibol;
- Compreender as regras esportivas como construções históricas;
- Vivenciar o Mintonette.



QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS:

- Por que o voleibol foi criado?
- Quais as diferenças entre a sociedade daquela época e a atual?
- Por que as regras mudaram ao longo do tempo?



MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS:

Bolas de tamanhos e pesos variados, rede, elásticos, cordas, imagens do voleibol através dos tempos, notebook, Datashow.



SUGESTÕES DE USO DE TECNOLOGIAS:

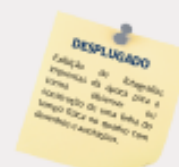
 CapCut

Edição e produção de vídeos



YOUTUBE

Vídeos sobre a origem e evolução do voleibol.



DESENVOLVIMENTO:

1º MOMENTO:

Debate mediado pelas Questões Suleadoras sobre a origem do voleibol. Exibição de um vídeo curto ou imagens mostrando a sociedade da época e o surgimento do Mintonette.

2º MOMENTO:

"Jogo do Tempo" neste jogo os(as) alunos(as) vivenciam primeiro as regras e a dinâmica do Mintonette (usando bolas de pesos e tamanhos variados) e, em seguida, transitam para a dinâmica do voleibol atual.

3º MOMENTO:

Reflexão coletiva sobre as diferenças entre as duas dinâmicas e como as regras esportivas não são naturais, mas sim construções que se transformaram historicamente.



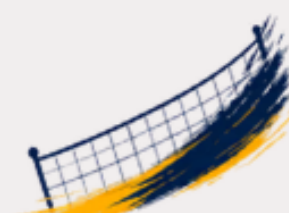
AValiação:

Apreensão dos conteúdos, verificada pela capacidade de o estudante registrar (por meio de pequenos esquemas escritos ou relatos curtos ao final da aula) os avanços na compreensão sobre as diferenças estruturais e dinâmicas entre o Mintonette e o voleibol atual.



MATERIAIS COMPLEMENTARES:

<https://www.cob.org.br/time-brasil/esportes/1-volei>
https://www.efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/download/2842/1469?inline=1https://www.fpv.com.br/historia_volleyball.asp



PLANO DE AULA 1

11



TEMA:

O que sabemos e o que vamos aprender sobre o voleibol?



TEMPO ESTIMADO:

2 aulas
(50 minutos cada)



CONTEÚDO:

Diagnóstico dos conhecimentos prévios e discussão inicial sobre o voleibol na sociedade.



OBJETIVOS:

- Identificar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre Educação Física e voleibol;
- Problematicar a visão do esporte baseada no senso comum e na mídia;
- Introduzir a proposta da unidade didática.



QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS:

- Quando você pensa em Educação Física, quais palavras vêm à sua mente?
- O que você sabe sobre o voleibol?
- O esporte que vemos na televisão e nas redes sociais é o mesmo que praticamos na escola?
- Alguém já praticou voleibol fora da escola?
- Quais são as características dos jogadores profissionais de voleibol?



MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS:

Quadro, pincel, Notebook, Datashow, questionário diagnóstico, bolas, rede, elástico.



SUGESTÕES DE USO DE TECNOLOGIAS:



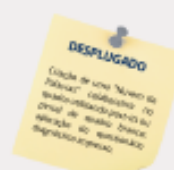
Mentimeter

para construção de uma nuvem de palavras em tempo real para registrar percepções dos estudantes;



Google Forms

para aplicação de um questionário diagnóstico para identificar conhecimentos prévios.



DESENVOLVIMENTO:

1º MOMENTO:

Apresentação da proposta da unidade didática. O professor lança as Questões Suleadoras e registra as respostas usando a ferramenta Mentimeter para construir uma nuvem de palavras em tempo real com as percepções iniciais dos estudantes.

2º MOMENTO:

Transição para a quadra. O professor organiza um jogo livre de voleibol, assumindo uma postura de observador ativo para diagnosticar o nível inicial de apropriação dos fundamentos e a compreensão das regras pela turma.

3º MOMENTO:

Retorno à sala ou para responder ao questionário diagnóstico (Google Forms). O professor conduz uma breve discussão sobre as palavras que mais se destacaram na nuvem de palavras.



AValiação:

Apreensão inicial dos conteúdos, verificada pelo registro das percepções no questionário diagnóstico e pela capacidade do estudante de expressar (oralmente e na nuvem de palavras) seus conhecimentos prévios e de senso comum sobre o voleibol e a mídia.



MATERIAIS COMPLEMENTARES:

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



PLANO DE AULA 10

20



TEMA:

Reflexões e autoavaliação



TEMPO ESTIMADO:

2 aulas
(50 minutos cada)



CONTEÚDO:

Síntese do voleibol como manifestação da cultura corporal; autoavaliação.



OBJETIVOS:

- Sistematizar conhecimentos;
- Realizar a autoavaliação e avaliação por pares



QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS:

- O voleibol que pensávamos conhecer no início é o mesmo de agora? O que as aulas significaram para vocês?
- Como o conhecimento que construímos juntos nestas aulas pode nos ajudar a enxergar outras desigualdades no nosso bairro ou na nossa cidade?"
- Se vocês fossem explicar para um estudante de outra escola o que é a Cultura Corporal, o que diriam a ele hoje?



MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS:

Notebook, Datashow, questionários.



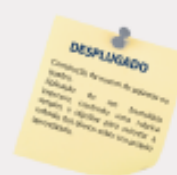
SUGESTÕES DE USO DE TECNOLOGIAS:



Mentimeter para construção de uma nuvem de palavras em tempo real para registrar percepções dos estudantes;



Google Forms para a aplicação de um questionário para verificar as percepções após as aulas.



DESENVOLVIMENTO:

1º MOMENTO:

Roda de conversa de fechamento baseada nas Questões Suleadoras.

2º MOMENTO:

Os alunos preenchem o formulário de Autoavaliação e Avaliação por pares, enquanto constroem coletivamente uma nuvem de palavras final (Mentimeter) contrastando com a elaborada no Plano 1.

3º MOMENTO:

Sistematização final do professor, verificando as aprendizagens. Retoma-se a trajetória percorrida na Unidade Didática.



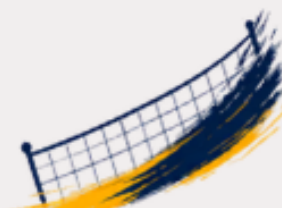
AValiação:

Autoavaliação através de formulários e das percepções apresentadas.



MATERIAIS COMPLEMENTARES:

MAGALHÃES, G. M., MARSIGLIA, A. C. G. (2017). Avaliação na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Revista on Line De Política E Gestão Educacional, (15).



AVALIAÇÃO

A avaliação deve ser desenvolvida de forma processual, contínua e diagnóstica, tendo como finalidade identificar o movimento de apropriação dos conhecimentos pelos estudantes ao longo da Unidade Didática.

Nesse sentido, não se restringe à verificação do desempenho técnico, mas busca analisar a capacidade dos estudantes de compreender, explicar e intervir nas situações de jogo a partir dos elementos estruturantes do voleibol, articulando a prática corporal com a reflexão crítica sobre sua lógica interna e suas determinações sociais.

A avaliação considerará o percurso formativo dos estudantes, desde suas concepções iniciais (síncrese) até a elaboração de formas mais sistematizadas de compreensão (síntese), evidenciadas nas atividades práticas, nas discussões coletivas e nas produções realizadas ao longo das aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao fim da proposição desta Unidade Didática, que se materializou como um convite para repensar e experimentar o trato pedagógico do voleibol nas aulas de Educação Física Escolar. Este material didático é fruto da pesquisa desenvolvida no âmbito do PROEF da Universidade de Brasília (UnB). Mais do que uma simples sequência de atividades esportivas, o percurso aqui traçado buscou romper com as amarras do ensino tradicional, que historicamente reduziu este esporte a práticas tecnicistas, fragmentadas e focadas na repetição mecânica de fundamentos.

Ao longo dos dez encontros planejados, assumimos o compromisso de tratar o voleibol em suas múltiplas determinações: como uma manifestação da cultura corporal e como um fenômeno histórico, social, cultural e econômico. Pautados pela Pedagogia Histórico-Crítica e pela concepção Crítico-Superadora, buscamos garantir que os estudantes transcendessem a visão inicial e de senso comum (a sincrese) para alcançar uma compreensão elaborada e crítica da realidade (a síntese).

Nesse processo, o aprendizado da técnica não foi negado, mas pedagogizado e compreendido como patrimônio da humanidade. Os fundamentos são trabalhados como instrumentos para a fluidez e a cooperação, e não como ferramenta de punição ou exclusão daqueles com menos vivência no esporte. As mediações pedagógicas, como o minivoleibol e o vôlei sentado, inverteram a lógica institucionalizada do esporte, adaptando as regras às necessidades humanas e promovendo a participação ativa de todos os alunos.

Além da vivência corporal, o esporte foi tensionado em sua realidade material. Discutimos a gênese elitista do Mintonette, a espetacularização midiática e como as jornadas exaustivas de trabalho e a precarização da infraestrutura pública impactam diretamente o acesso da classe trabalhadora ao direito constitucional ao esporte e ao lazer. A avaliação, nesse processo, se dá de forma processual e formativa e não a partir apenas da execução de gestos técnicos.

Por fim, é fundamental reiterar que este material não carrega a pretensão de ser uma receita didática, uma cartilha ou um manual prescritivo. Como professores que vivenciam o chão da escola pública, compreendemos as profundas contradições estruturais e materiais. Portanto o que apresentamos aqui são possibilidades para o ensino do voleibol nos anos finais do ensino fundamental.

Esperamos que você, colega professor(a), sinta-se encorajado(a) e tenha total autonomia para adaptar, reorganizar e expandir estas estratégias de acordo com as condições objetivas da sua própria realidade. Que possamos, juntos(as), continuar transformando as quadras das nossas escolas em verdadeiros territórios de emancipação, assegurando que os filhos e filhas da classe trabalhadora se apropriem plena e criticamente do patrimônio histórico da cultura corporal.

REFERÊNCIAS

- ATHAYDE, P.; MASCARENHAS, F.; DE NORONHA FIGUEIREDO, P. O. F.; REIS, N. S. O esporte como direito de cidadania. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 490-501, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/34049>. Acesso em: 24 abr. 2025.
- BETTI, M. A janela de vidro: esporte, televisão e Educação Física. Campinas: Papirus, 1998.
- BRACHT, V. Educação Física e aprendizagem social. Porto Alegre: Magister, 1992.
- 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). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- CASTELLANI FILHO, L. As concepções de Educação Física no Brasil. *Horizontes - Revista de Educação*, v. 1, n. 2, p. 11-31, 2013.
- COMITÊ OLÍMPICO DO BRASIL. Vôlei. Rio de Janeiro: COB, [s.d.]. Disponível em: <https://www.cob.org.br/time-brasil/esportes/1-volei>. Acesso em: 15 jan. 2026
- COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO (CPB). Vôlei sentado: regras e história da modalidade. [S. l.], 2026. Disponível em: <https://cpb.org.br/modalidades/volei-sentado/>. Acesso em: 11 fev. 2026.
- CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE VOLEIBOL (CBV). Miniregras Viva Vôlei. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://wp.cbv.com.br/viva-volei/o-programa/miniregras>. Acesso em: 10 de mar. 2026.
- CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE VOLEIBOL (CBV). Regras oficiais de voleibol 2025-2028. Rio de Janeiro: CBV, 2025. Disponível em: https://www2.fpv.com.br/wp-content/uploads/2025/02/Regras-Oficiais-Voleibol-2025_2028.pdf. Acesso em: 11 fev. 2026.
- COSTA, J. H. de A. Festival de cultura corporal: uma proposta de intervenção pedagógica para os jogos internos da escola. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.
- FEDERAÇÃO PARANAENSE DE VOLEIBOL (FPV). História do volleyball. Curitiba, [s.d.]. Disponível em: https://www.fpv.com.br/historia_volleyball.asp. Acesso em: 11 fev. 2026.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GAMA, C. N. Princípios curriculares à luz da Pedagogia Histórico-Crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2015.
- GARCIA, R. M.; MEIRELES, C. H. A. de; PEREIRA, E. G. B. Evolução e adaptação histórica do voleibol. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, v. 26, n. 281, p. 183-203, 2021. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/download/2842/1469?inline=1>. Acesso em: [inserir data de acesso].
- GASPARIN, J. L. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.
- KUNZ, E. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: Unijui, 1994.
- MAGALHÃES, G. M., MARSIGLIA, A. C. G. (2017). Avaliação na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. *Revista on Line De Política E Gestão Educacional*, (15).
- SAVIANI, D. Escola e democracia. 45. ed. Campinas: Autores Associados, 2024.
- SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.
- SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 1992.

APÊNDICE B – Encaminhamento do Projeto de Pesquisa

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Senhor(a) Coordenador(a),

Venho por meio deste encaminhar o projeto de pesquisa, intitulado: **“Prática de Ensino do Voleibol nos Anos Finais do Ensino Fundamental sob a Orientação da Perspectiva Crítico-superadora”**, sob minha responsabilidade, para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina CEP/FM.

Trata-se de projeto de dissertação de Mestrado do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) do Polo Universidade de Brasília (UnB) da Faculdade de Educação Física (FEF), sob a orientação do Professor Dr. Jonatas Maia da Costa, Matrícula: 1055569.

Sendo só para o momento, despeço-me cordialmente.

16 de setembro de 2025

Atenciosamente,



Jonatas Maia da Costa
Professor Orientador



Hellen Cristina Faria Silva
Pesquisadora Responsável

APÊNDICE C - Termo de Concordância da Instituição Proponente**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA****FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA****PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA****Termo de Concordância da Instituição Proponente**

A Diretora do Centro de Ensino Fundamental 03 de Planaltina – DF, está de acordo com a realização, neste setor, da pesquisa “Prática de Ensino do Voleibol nos Anos Finais do Ensino Fundamental sob a Orientação da Perspectiva Crítico-Superadora”, de responsabilidade da pesquisadora Hellen Cristina Faria Silva, para investigar, planejar e intervir na prática pedagógica do ensino do voleibol, após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília – CEP/FS-UnB.

O estudo envolve observação participante de aulas, entrevistas semiestruturadas com o professor, reuniões de planejamento pedagógico e aplicação de sequência didática junto aos estudantes. Tem duração prevista de 3 meses, com início das atividades de campo em agosto de 2025.

Brasília, 16 de junho de 2025

Diretora responsável pelo
Centro de Ensino Fundamental 03 de Planaltina

Chefia responsável pela Faculdade de Educação Física

Pesquisadora Responsável pelo protocolo de pesquisa

APÊNDICE D - Termo De Concordância Da Instituição Coparticipante

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Termo de Concordância da Instituição Coparticipante

Rita Cirlene Martins de Godoi, diretora do Centro de Ensino Fundamental 03 de Planaltina – Distrito Federal, está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante no cumprimento da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, na realização do projeto de pesquisa **“Prática de Ensino do Voleibol nos Anos Finais do Ensino Fundamental sob a Orientação da Perspectiva Crítico-superadora”**, de responsabilidade da pesquisadora Hellen Cristina Faria Silva, com a finalidade de elaborar uma proposta pedagógica no âmbito da Educação Física Escolar, especificamente para os anos finais do ensino fundamental, abordando o conteúdo voleibol segundo a Perspectiva Crítico-Superadora, a partir da aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade de Brasília, como instituição proponente do projeto de pesquisa.

O estudo envolve observação de aulas com registro em diário de campo, elaboração e aplicação de um conjunto de aulas do conteúdo voleibol baseadas na Perspectiva Crítico-Superadora. Terá duração de 3 meses com previsão de início em outubro de 2025.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e assegura que dispõe de infraestrutura necessária para a garantia da execução do projeto.

Brasília, 16 de setembro de 2025.

Rita Cirlene Martins de Godoi
Diretora responsável

Hellen Cristina Faria Silva
Pesquisadora responsável

APÊNDICE E - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido do Menor**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA****Termo de Assentimento Livre e Esclarecido do Menor -TALE**

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa chamada “Prática de Ensino do Voleibol nos Anos Finais do Ensino Fundamental sob a Orientação da concepção Crítico-Superadora”. A professora Hellen Cristina Faria Silva é a responsável por esta pesquisa e seus pais ou responsáveis já autorizaram a sua participação.

Durante a pesquisa, você vai participar normalmente das aulas de Educação Física no Centro de Ensino Fundamental 03, realizando atividades com seus colegas. Em alguns momentos, vamos conversar em grupo e individualmente sobre nossas aulas para que possamos ouvir suas opiniões. Você poderá conversar com a professora Hellen Cristina sempre que precisar, principalmente se sentir vergonha, medo ou desconforto com alguma atividade.

Você não é obrigado(a) a participar e pode sair da atividade que se sentir desconfortável ou da pesquisa a qualquer momento, sem precisar justificar. Mas se participar, poderá ajudar a melhorar a forma de se trabalhar o esporte, especificamente o voleibol, nas aulas de Educação Física, beneficiando professores, a comunidade acadêmica e promovendo uma maior participação e aprendizado aos alunos e alunas.

Não há riscos maiores do que os que já existem nas aulas de Educação Física. Se acontecer qualquer acidente, teremos um kit de primeiros socorros e, se for necessário, chamaremos ajuda médica.

Como seus dados serão protegidos (Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD)

Ninguém de fora saberá que você está participando. O que for registrado será mantido em sigilo e usado apenas para fins científicos, sem mencionar seu nome ou mostrar seu rosto. Nós vamos proteger seus dados usando senhas e códigos para que apenas os pesquisadores tenham acesso. Os dados da pesquisa ficarão guardados por cinco anos e, depois disso, serão destruídos para sempre.

Os resultados serão usados em uma dissertação apresentada à Universidade de Brasília (UnB) e depois ficarão disponíveis para consulta no repositório da universidade. Se você entendeu tudo e quer participar, assine no final desta folha. Uma cópia deste termo vai ficar com você. Se tiver qualquer dúvida, você pode conversar com a professora Hellen pelo telefone (61) 99935-9130.

Brasília (DF), ____ de _____ de 2025

Assinatura do(a) Aluno(a)

Hellen Cristina Faria Silva

APÊNDICE F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Pais ou Responsáveis

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Pais ou Responsáveis)

O seu/sua filho(a) está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada **“Prática de Ensino do Voleibol nos Anos Finais do Ensino Fundamental sob a Orientação da concepção Crítico-Superadora”** sob a responsabilidade da pesquisadora **Hellen Cristina Faria Silva**, mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), orientada pelo Doutor Jonatas Maia da Costa, vinculado à Universidade de Brasília (UnB).

O objetivo desta pesquisa é elaborar uma proposta pedagógica para o voleibol nas aulas de Educação Física escolar, especificamente para os anos finais do Ensino Fundamental, segundo a concepção Crítico-Superadora.

A participação do(a) seu(sua) filho(a) ocorrerá por meio da frequência e participação das atividades propostas nas aulas de Educação Física, no Centro de Ensino Fundamental 03 e por meio de aplicação de questionários. Frisamos que os dados serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa e a identidade dos participantes será preservada.

Os riscos envolvidos são mínimos, semelhantes aos do cotidiano das aulas de Educação Física. A pesquisadora estará atenta a esses riscos, tomando os cuidados necessários e fornecendo suporte aos participantes. Estará sempre disponível um kit de primeiros socorros e, se necessário, serão acionados o SAMU ou o Corpo de Bombeiros, pelos números 192 e 193, respectivamente.

Ressaltamos que a mediação dos diálogos será conduzida de forma a evitar e/ou reduzir qualquer tipo de constrangimento. O(a) estudante será orientado(a) previamente a se manifestar diretamente ao professor ou à pesquisadora sobre qualquer situação que lhe cause desconforto. Mesmo com todos esses cuidados, caso se sinta desconfortável com qualquer situação, o(a) participante terá liberdade de não participar das rodas de conversa (caso o tema ou o confronto de ideias o deixe constrangido), podendo interromper sua participação a qualquer momento.

Benefícios esperados: A participação contribuirá para a qualificação do trato pedagógico dado ao conteúdo “esporte”, especificamente ao voleibol, beneficiando professores

e a comunidade acadêmica. Avaliaremos qualitativamente o estudo, buscando compreender a apreensão do conteúdo pelos alunos e os processos educativos gerados, por meio de anotações e observações do envolvimento e participação nas aulas interventivas e nas rodas de conversa, registradas em diário de campo.

Não haverá despesas pessoais para o(a) participante em qualquer fase do estudo. Também não haverá compensação financeira relacionada à participação, que será voluntária.

Os resultados da pesquisa serão divulgados por meio da Dissertação de Mestrado, a ser apresentada em sessão pública e posteriormente disponibilizada para consulta na Biblioteca Digital de Dissertações da Universidade de Brasília (UnB). Além disso os dados coletados poderão ter seus resultados divulgados em revistas, eventos, e/ou trabalhos científicos sempre garantindo a confidencialidade e o anonimato dos(as) participantes.

Proteção e Confidencialidade dos Dados Pessoais (Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD)

1. Responsável pelo Tratamento dos Dados: A pesquisadora principal (Hellen Cristina Faria Silva) e o orientador (Prof. Dr. Jonatas Maia da Costa) são os responsáveis legais e técnicos pelo tratamento, guarda e segurança dos dados coletados. A guarda física e digital será supervisionada por eles e mantida em ambiente seguro na Faculdade de Educação Física da UnB.
2. Estratégias de Proteção e Mitigação de Riscos: Para garantir o sigilo absoluto e a identidade do(a) seu(sua) filho(a), todos os dados pessoais serão codificados e tratados com pseudônimos. Os arquivos digitais (entrevistas, registros audiovisuais) serão armazenados em dispositivos com senha e acesso restrito apenas aos pesquisadores, prevenindo o risco de quebra de confidencialidade.
3. Tempo de Guarda e Descarte: Os dados brutos e documentos de consentimento serão mantidos sob guarda por um período de 5 (cinco) anos após a conclusão do estudo. Após esse prazo, o descarte será feito de forma segura e ética: os arquivos digitais serão excluídos permanentemente de todos os dispositivos e os documentos físicos serão triturados.

Este projeto está vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina da Universidade de Brasília (CEP/FM/UnB). O CEP é composto por profissionais de diferentes áreas, cuja função é garantir os direitos, a integridade e a dignidade dos(as) participantes.

Em caso de dúvidas, entre em contato com: Hellen Cristina Faria Silva
e-mail: hellenpgtu@gmail.com
telefone: (61) 99935-9130.

Declaro que li e compreendi as informações contidas neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Fui devidamente esclarecido(a) sobre a pesquisa “Prática de Ensino do Voleibol nos Anos Finais do Ensino Fundamental sob a Orientação da concepção Crítico-Superadora”, seus objetivos, procedimentos, riscos e benefícios, bem como a garantia de confidencialidade e a liberdade de recusa ou desistência sem qualquer ônus. Assim, após ter todas as minhas dúvidas respondidas e concordando com a participação do(a) meu(minha) filho(a), _____, nesta pesquisa, assino este documento.

Brasília (DF), ____ de _____ de 2025

Assinatura do (Pai/Mãe Ou Responsável)

Hellen Cristina Faria Silva

APÊNDICE G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Professor Regente

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) Professor Regente

Convidamos o Senhor a participar voluntariamente do projeto de pesquisa intitulado **“Prática de Ensino do Voleibol nos Anos Finais do Ensino Fundamental sob a Orientação da concepção Crítico-Superadora”**, sob a responsabilidade da pesquisadora Hellen Cristina Faria Silva, mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), vinculado à Universidade de Brasília (UnB).

Este projeto tem por objetivo investigar como o ensino do voleibol pode ser planejado e implementado nas aulas de Educação Física dos anos finais do Ensino Fundamental, a partir dos princípios da concepção Crítico-Superadora. A proposta visa refletir sobre o papel do esporte escolar na formação crítica dos(as) estudantes, oferecendo alternativas didáticas para o desenvolvimento das dimensões técnica, histórica, cultural e social do voleibol como propõe o referencial teórico metodológico que orienta a pesquisa.

O Senhor receberá todas as explicações necessárias antes e durante o desenvolvimento da pesquisa. Garantimos que **seu nome não será divulgado em nenhum momento**, sendo utilizado um pseudônimo para preservar sua identidade. Todos os dados serão tratados com o mais rigoroso sigilo.

A sua participação ocorrerá por meio dos seguintes procedimentos:

- Entrevista semiestruturada individual;
- Reuniões de planejamento pedagógico com a pesquisadora;
- Aplicação conjunta de uma sequência didática de voleibol durante as aulas regulares;
- Autorização para gravação de áudio das entrevistas e uso de anotações de campo, sempre com preservação da identidade.

Essas atividades ocorrerão nas dependências do Centro de Ensino Fundamental 03, em dias e horários acordados previamente. Toda a participação ocorrerá durante a jornada de trabalho, sem interferência prejudicial em suas funções.

Riscos: Os riscos envolvidos são mínimos, semelhantes aos da prática profissional cotidiana. Eventuais desconfortos poderão ocorrer ao refletir criticamente sobre sua própria

prática pedagógica durante entrevistas ou nos encontros de planejamento. Para minimizar esses riscos, será garantido um ambiente acolhedor, de escuta respeitosa, com liberdade para recusar qualquer questão ou encerrar a participação a qualquer momento.

Benefícios esperados: Sua participação contribuirá para a reflexão crítica sobre o ensino do voleibol, possibilitará o aperfeiçoamento de sua prática docente, e permitirá o acesso a um material pedagógico produzido em parceria, que poderá ser reaplicado em outros contextos educacionais. Além disso, a pesquisa visa contribuir com a formação dos(as) estudantes e com a produção de conhecimento na área da Educação Física escolar.

Proteção e Confidencialidade dos Dados Pessoais (Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD)

A pesquisadora principal (Hellen Cristina Faria Silva) e o orientador (Prof. Dr. Jonatas Maia da Costa) são os responsáveis legais e técnicos pelo tratamento, guarda e segurança dos dados coletados. A guarda física e digital será supervisionada por eles e mantida em ambiente seguro na Faculdade de Educação Física da UnB.

Para garantir o anonimato, todos os dados pessoais serão tratados com pseudônimos. Os arquivos digitais (gravações de áudio e anotações) serão armazenados em dispositivos com senha e acesso restrito apenas aos pesquisadores, prevenindo o risco de quebra de confidencialidade.

Os dados brutos e documentos de consentimento serão mantidos sob guarda por um período de 5 (cinco) anos após a conclusão da pesquisa. Após esse prazo, o descarte será feito de forma segura e ética: os arquivos digitais serão excluídos permanentemente de todos os dispositivos e os documentos físicos serão triturados.

O Senhor poderá recusar-se a responder qualquer questão que cause desconforto ou constrangimento, bem como desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum. Sua participação é **totalmente voluntária**, e **não haverá pagamento ou compensação financeira**.

Despesas e indenizações: Não há despesas previstas para o participante, uma vez que todas as atividades ocorrerão no local de trabalho. Caso ocorra algum dano direto ou indireto decorrente da pesquisa, o Senhor poderá buscar reparação com base nas leis brasileiras vigentes.

Os resultados obtidos poderão ser apresentados em eventos acadêmicos e publicados em artigos científicos, **sem qualquer identificação dos(as) participantes**. Os dados coletados serão utilizados para esta pesquisa e armazenados com segurança sob a responsabilidade da pesquisadora.

Caso tenha dúvidas, entre em contato com:

Hellen Cristina Faria Silva – e-mail: hellenpgtu@gmail.com – telefone: (61) 999359130.

Orientador: Prof. Dr. Jonatas Maia da Costa – Universidade de Brasília (61) 981245421

Este projeto está vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina da Universidade de Brasília (CEP/FM/UnB). O CEP é composto por profissionais de diferentes áreas, cuja função é garantir os direitos, a integridade e a dignidade dos participantes.

Caso concorde em participar, assine este documento. Ele será elaborado em duas vias: uma ficará com o(a) Senhor(a) e a outra com a pesquisadora responsável.

Brasília (DF), de de 2025

PROFESSOR

Participante da Pesquisa

HELLEN CRISTINA FARIA SILVA

Pesquisadora Responsável

APÊNDICE H - Termo de Cessão de Uso de Imagem e/ou Voz Para Fins Científicos e Acadêmicos

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Termo de Cessão de Uso de Imagem e/ou Voz
Para Fins Científicos e Acadêmicos**

Por meio deste termo, o(a) participante do estudo “**Prática de Ensino do Voleibol nos Anos Finais do Ensino Fundamental sob a Orientação da concepção Crítico-Superadora**”, de forma livre, esclarecida e voluntária, **cede o direito de uso das fotografias, vídeos e/ou gravações de voz** adquiridos durante sua participação nesta pesquisa à pesquisadora responsável:

Hellen Cristina Faria Silva

Matrícula UnB: 241111247

Vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF / Universidade de Brasília.

Eu _____ pai/responsável pelo(a) participante _____ autorizo a pesquisadora a:

- (a)** Utilizar e veicular as imagens e/ou voz obtidas durante sua participação na pesquisa para fins de elaboração da **dissertação de mestrado** no âmbito do PROEF/UnB, bem como para **divulgação científica**, desde que mantida a **confidencialidade da identidade** (por meio da ocultação da face, olhos ou outros elementos identificadores, quando necessário);
- (b)** Incluir as imagens e/ou voz na versão final da dissertação, que será disponibilizada no repositório digital da **Biblioteca da Universidade de Brasília**, tornando-se de acesso público via internet;
- (c)** Utilizar as imagens e/ou voz na produção de materiais acadêmicos, como apresentações em congressos, eventos científicos, cursos e aulas, em formatos oral, impresso ou digital;
- (d)** Utilizar as imagens e/ou voz na publicação de **artigos científicos** (impressos ou eletrônicos), sem limitação de quantidade de usos, exclusivamente para fins acadêmicos;
- (e)** No caso de **imagens**, realizar cortes, ajustes de brilho e contraste, quando necessários, sem alterar o conteúdo original e mantendo a fidelidade à situação registrada;
- (f)** No caso de **voz**, editar trechos gravados, realizando cortes técnicos necessários, sem alteração do conteúdo original, garantindo o uso exclusivo para os fins desta pesquisa.

O(a) participante declara estar ciente de que:

- **Não haverá qualquer pagamento ou compensação financeira**, agora ou futuramente, pela cessão das imagens e/ou voz;
- **Pode retirar seu consentimento a qualquer momento**, sem prejuízo, exceto nos casos em que os materiais já tenham sido divulgados em publicações acadêmicas;
- As imagens, vídeos e/ou voz **não poderão ser utilizados para fins comerciais** ou para qualquer finalidade fora dos limites da pesquisa, sob pena de responsabilização legal.

Ao concordar com os termos aqui descritos, o(a) responsável legal, a pesquisadora e o(a) participante assinam este documento.

Brasília (DF), de _____ de 2025

Responsável Legal _____

Participante _____

Pesquisadora _____

APÊNDICE I - Diário de Campo**Diário de Campo**

DATA:	LOCAL:	
HORA:	TURMA:	DIÁRIO Nº

ATIVIDADES REALIZADAS:**OBSERVAÇÕES**

APÊNDICE J - Questionário Pré-Intervenção

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Questionário Diagnóstico (Pré-Intervenção)

Codinome ou apelido (opcional): _____

Idade:

Sexo: () M () F () Outro () Prefiro não responder

Bairro onde mora: _____

Responda as questões a seguir:

1- Com que frequência você participa das aulas de educação física na sua escola?

() Sempre () Quase sempre () Às vezes () Raramente () Nunca

2 - Como você se sente geralmente nas aulas de Educação Física?

() Muito animado () Animado () Não gosto muito

() Não gosto de jeito nenhum () Neutro

3 - Onde as aulas de Educação Física acontecem com mais frequência na sua escola?

() Quadra () Sala de aula () Pátio/Áreas abertas () Outro: _____

4 - Quais são suas atividades favoritas nas aulas de Educação Física?

5 - O que você aprendeu de mais interessante nas aulas de Educação Física nos anos anteriores?

6 - Na sua opinião, qual é a principal finalidade da Educação Física na escola?

() Fazer exercícios e melhorar a aptidão física.

() Aprender a técnica e as regras dos esportes.

() Treinar para competições.

() Promover a reflexão e discussão sobre os temas relacionados à cultura corporal.

() Ter um momento de lazer, brincadeiras e prática livre.

7 - Você pratica alguma atividade física fora das aulas de Educação Física?

() Sim () Não

Se sim, qual(is)?

- () Esporte de quadra (futebol, basquete, vôlei, etc.) () Lutas ou Artes Marciais
 () Dança ou Ginástica () Musculação/Academia
 () Outro(s): _____

8 - Como você define sua experiência com o voleibol?

- () Tenho boa experiência (jogo em clubes/projetos ou domino bem).
 () Tenho alguma experiência (já joguei bastante na escola ou com amigos).
 () Tenho pouca experiência (vi na TV e joguei poucas vezes nas aulas).
 () Não tenho experiência.

9 - Para você, o que é o voleibol?

10 - Qual é o objetivo principal do jogo de voleibol?

11 - O que é preciso saber para jogar voleibol? (marque tudo o que se aplica)

- () Regras básicas () Fundamentos técnicos () Táticas de jogo
 () História do esporte () Não sei

12 - Quais fundamentos técnicos do voleibol você conhece e sabe executar? (marque todos que se aplica)

- () Saque () Manchete () Toque/Passo () Ataque () Bloqueio () Nenhum

13 - Você conhece alguma regra específica do voleibol? Qual(is)?

14 - Onde você geralmente vê ou ouve falar sobre voleibol? (marque tudo o que se aplica)

- () Na TV (competições, jogos) () Nas redes sociais () Nas quadras da minha cidade
 () Com a família/amigos () Na escola () Nunca

15 - Na sua opinião, o voleibol é um esporte que deve ser praticado na escola principalmente com qual objetivo? (Marque a opção que melhor representa sua opinião e justifique.)

- () O principal objetivo é formar novos atletas, ensinando a técnica correta, táticas avançadas e preparando os alunos para a competição e o alto rendimento.
 () O principal objetivo é promover a saúde, o lazer e a recreação, garantindo que todos se movimentem e se divirtam, independentemente do nível técnico.
 () O principal objetivo é que todos joguem, aprendam o valor social e histórico do esporte e reflitam criticamente sobre temas como competição, exclusão, mercantilização e lazer.

Obrigada pela sua participação!

APÊNDICE K - Questionário Pós-Intervenção

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Questionário (Pós-Intervenção)

Codinome ou apelido (opcional): _____

Idade: _____

Sexo: ☐ M ☐ F ☐ Outro ☐ Prefiro não responder

Instruções:

Agradeço a participação no projeto.

Lembro que as respostas são confidenciais e que não há respostas certas ou erradas.

Suas respostas ajudarão a avaliar a proposta de ensino de voleibol.

Percepção das Aulas e do Conteúdo

1- O que você achou das aulas de voleibol? Elas foram diferentes das aulas de Educação Física que você costumava ter? Se sim, em quê?

2- Antes de iniciarmos este projeto, o que você pensava que iria aprender sobre o voleibol? O que você aprendeu?

3- As aulas de voleibol foram interessantes para você? Por quê?

4- Você acha que estas aulas ajudaram a entender melhor o voleibol?

Reflexão Crítica e Interação

5- Durante as aulas, conversamos sobre a história do voleibol, a sua relação com a televisão e como o esporte pode ser um negócio. Você acha que essas discussões são importantes? Por quê?

6- Você se sentiu à vontade para participar das atividades e expressar suas opiniões durante essas aulas?

Sugestões e Avaliação Final

7- Qual foi a atividade ou o tema de discussão que você mais gostou?

8- O que você acha que poderia ser melhorado nas aulas de voleibol?

Se você tivesse que explicar para um colega o que foi este projeto, o que você diria?

Obrigada pela sua participação!

APÊNDICE L – Entrevista Semiestruturada (Professor Regente)

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Roteiro da Entrevista com o Professor Regente (após a Intervenção)

Objetivo Geral: Analisar, a partir da percepção do professor regente, a viabilidade, os limites e as potencialidades da intervenção pedagógica sobre o conteúdo voleibol, estruturada sob a ótica da concepção Crítico-Superadora e desenvolvida por meio da pesquisa-ação.

Caracterização da Entrevista: Roteiro semiestruturado composto por três eixos temáticos, aplicado ao final da intervenção pedagógica para avaliação do processo de ensino e aprendizagem e da dinâmica colaborativa.

Eixo 1: O processo de intervenção e a pesquisa-ação

1. Como o senhor avaliava a relação e o nível de engajamento prévio da turma com o conteúdo voleibol antes do início da intervenção pedagógica?
2. Como avalia o processo de planejamento e a execução da Unidade Didática de voleibol desenvolvida nesta pesquisa? Em que medida o caráter colaborativo inerente à pesquisa-ação atendeu às suas expectativas profissionais?

Eixo 2: A sistematização e o trato com o conhecimento

3. Considerando a transição na abordagem do voleibol nas aulas, como o senhor percebeu a recepção e a assimilação dos(as) estudantes a essa nova dinâmica?
4. No que tange especificamente à estratégia metodológica do minivoleibol, foi observada alguma alteração significativa na participação discente, especialmente entre os estudantes que habitualmente demonstravam resistência ou desinteresse pelas atividades propostas?

Eixo 3: Limites e possibilidades da prática docente

5. Diante da realidade material e estrutural da escola, quais foram os principais desafios e contradições observados para a materialização de aulas fundamentadas na concepção Crítico-Superadora?
6. Com base na Unidade Didática desenvolvida e implementada durante a pesquisa, o senhor considera viável a sua replicação e/ou adaptação em sua práxis pedagógica para turmas futuras de 8º e 9º anos? Quais ajustes estruturais ou pedagógicos julga necessários?
7. A partir dos resultados vivenciados, o senhor vislumbra a possibilidade e a relevância de aplicar essa perspectiva teórico-metodológica no trato com outros conteúdos da Cultura Corporal previstos no currículo da Educação Física?

Agradecimentos

ANEXO A - Parecer do Comitê de Ética

FACULDADE DE MEDICINA DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICA DE ENSINO DO VOLEIBOL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOB A ORIENTAÇÃO DA PERSPECTIVA CRÍTICO-SUPERADORA

Pesquisador: HELLEN CRISTINA FARIA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 92232825.7.0000.5558

Instituição Proponente: Faculdade de Educação Física - UnB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 8.145.472

Apresentação do Projeto:

rata-se de pesquisa de abordagem qualitativa, com delineamento de pesquisa-ação, que tem como objetivo compreender, planejar e sistematizar o ensino do voleibol nos anos finais do Ensino Fundamental a partir dos princípios da Perspectiva Crítico-Superadora.

O estudo será desenvolvido em escola pública do Distrito Federal, em parceria com professor regente, envolvendo estudantes do 8º ano, articulando diagnóstico, planejamento, intervenção pedagógica e avaliação reflexiva. A proposta apresenta relevância científica, pedagógica e social, ao contribuir para o aprimoramento das práticas de Educação Física escolar e para a formação crítica de professores e estudantes.

DESENHO E METODOLOGIA

*Tipo de estudo: Pesquisa-ação, de abordagem qualitativa.

*Local da pesquisa: Centro de Ensino Fundamental 03 de Planaltina - DF.

*Participantes:

01 professor regente de Educação Física;

Endereço: Universidade de Brasília, Campus Universitário Darcy Ribeiro - Faculdade de Medicina
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1915 **E-mail:** cepfm@unb.br

FACULDADE DE MEDICINA DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 8.145.472

Estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, com idade média entre 13 e 14 anos, mediante TCLE dos responsáveis e TALE dos estudantes.

***Critérios de inclusão:**

Participarão da pesquisa todos os alunos e o professor que tiverem a concessão dada pelos termos TALE e TCLE.

***Critérios de exclusão:**

Não existem critérios de exclusão; os participantes que não atenderem aos critérios de inclusão serão considerados como parte da mortalidade experimental e participarão das aulas normalmente.

*** Procedimentos e instrumentos:**

Observação participante, diário de campo, entrevistas semiestruturadas com o professor e aplicação de questionários aos estudantes, além de registros audiovisuais mediante consentimento específico.

ANÁLISE ESTATÍSTICA: Os dados serão analisados por meio de análise de conteúdo temática e categorial, com triangulação entre fontes (observações, entrevistas, questionários e registros), procedimento adequado à abordagem qualitativa e aos objetivos do estudo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

Investigar e sistematizar o ensino do voleibol nas aulas de Educação Física nos anos finais do ensino fundamental, orientado pela Perspectiva Crítico-Superadora.

Objetivos Específicos:

.Contextualizar a história da educação física no Brasil, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Perspectiva Crítico-Superadora;

.Analisar o percurso histórico do voleibol e suas mediações com a Perspectiva Crítico-Superadora nos anos finais do ensino fundamental;

Endereço: Universidade de Brasília, Campus Universitário Darcy Ribeiro - Faculdade de Medicina
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1915 **E-mail:** cepfm@unb.br

FACULDADE DE MEDICINA DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 8.145.472

.Propor e implementar estratégias pedagógicas para o ensino do voleibol, fundamentadas na Perspectiva Crítico-Superadora;

.Elaborar um recurso educacional, na forma de unidade didática, que sistematize a proposta de ensino do voleibol sob a ótica da Perspectiva Crítico-Superadora.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos são mínimos, inerentes às atividades pedagógicas regulares da Educação Física escolar, como quedas ou choques acidentais e eventuais desconfortos em atividades práticas ou discussões coletivas.

As estratégias de mitigação incluem orientações permanentes, supervisão das atividades, disponibilidade de kit de primeiros socorros, ambiente de escuta acolhedora e garantia do direito de recusa ou desistência a qualquer momento, sem prejuízo aos participantes.

Os benefícios incluem a qualificação do ensino do voleibol, o desenvolvimento profissional docente, a produção de material pedagógico aplicável e contribuições acadêmicas para a área da Educação Física escolar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Após análise da documentação reapresentada, verifica-se que todas as pendências anteriormente apontadas foram devidamente sanadas, a saber:

- . Especificação da idade dos participantes menores, agora claramente indicada no projeto (13 a 14 anos);
- . Inclusão de seção específica sobre proteção de dados pessoais (LGPD) no projeto e nos termos de consentimento, contemplando responsável pelo tratamento, estratégias de proteção, tempo de guarda e descarte;
- . Apresentação de TCLE específico para pais ou responsáveis, bem como TALE adequado aos estudantes menores de idade.
- . Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (pais/responsáveis e professor) e o Termo de

Endereço: Universidade de Brasília, Campus Universitário Darcy Ribeiro - Faculdade de Medicina
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1915 **E-mail:** cepfm@unb.br

FACULDADE DE MEDICINA DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 8.145.472

Assentimento Livre e Esclarecido apresentam linguagem clara, acessível, garantias de autonomia, confidencialidade, privacidade e respeito à dignidade dos participantes, em conformidade com as normas éticas vigentes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Constam na Plataforma Brasil, de forma adequada:

Folha de rosto;
Projeto de pesquisa detalhado;
Resumo do projeto;
Termo de responsabilidade do pesquisador;
Carta de encaminhamento e de resposta às pendências;
TCLE para pais ou responsáveis;
TCLE para professor regente;
TALE para estudantes menores de idade;
Cronograma compatível com a execução do estudo;
Declaração de anuência institucional.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

À luz da documentação analisada e considerando o atendimento integral às pendências anteriormente apontadas, o protocolo encontra-se eticamente adequado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após apreciação na reunião dia 28/01/2026 do colegiado CEP/FM o projeto foi aprovado. OBS: De acordo com a Resolução CNS 466/12, nos incisos II.19 e II.20, cabe ao pesquisador elaborar e apresentar ao CEP os relatórios parciais e final do seu projeto de pesquisa. Bem como a notificação de eventos adversos, de emendas ou modificações no protocolo para apreciação do CEP

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Universidade de Brasília, Campus Universitário Darcy Ribeiro - Faculdade de Medicina
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1915 **E-mail:** cepfm@unb.br

FACULDADE DE MEDICINA DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 8.145.472

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2548988.pdf	14/11/2025 11:12:52		Aceito
Outros	CARTARESPOTA14_11.pdf	14/11/2025 11:12:37	HELLEN CRISTINA FARIA SILVA	Aceito
Outros	CARTEDEENCAMINHAMENTOFM.pdf	14/11/2025 11:11:28	HELLEN CRISTINA FARIA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEPESQUISA_WORD.docx	10/11/2025 13:56:49	HELLEN CRISTINA FARIA SILVA	Aceito
Outros	RESUMO.pdf	10/11/2025 13:41:00	HELLEN CRISTINA FARIA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEprofessor.pdf	10/11/2025 13:40:40	HELLEN CRISTINA FARIA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPaisouResponsaveis.pdf	10/11/2025 13:40:25	HELLEN CRISTINA FARIA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALEmenor.pdf	10/11/2025 13:39:40	HELLEN CRISTINA FARIA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	10/11/2025 13:39:07	HELLEN CRISTINA FARIA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEPESQUISADETALHADO.pdf	10/11/2025 13:38:47	HELLEN CRISTINA FARIA SILVA	Aceito
Outros	LATTES.pdf	22/09/2025 12:06:09	HELLEN CRISTINA FARIA SILVA	Aceito
Outros	DECLARACAO_DE_RESPONSABILIDADE_E_COMPROMISSO_DO_PESQUISADOR_RESPONSAVELassinado.pdf	22/09/2025 12:01:03	HELLEN CRISTINA FARIA SILVA	Aceito
Outros	Roteiroquestionarioparaosestudantes.pdf	18/09/2025 18:01:38	HELLEN CRISTINA FARIA SILVA	Aceito
Outros	Roteirosentrevistascomoprofessor.pdf	18/09/2025 17:51:11	HELLEN CRISTINA FARIA SILVA	Aceito
Declaração de concordância	TERMO_DE_CONCORDANCIA_DA_INSTITUICAO_COPARTICIPANTE.pdf	18/09/2025 17:29:52	HELLEN CRISTINA FARIA SILVA	Aceito
Outros	TERMODECONCORDANCIAINSTITUICAO AOPROPONENTEassinado_hellen_assinado_assinado.pdf	18/09/2025 17:28:20	HELLEN CRISTINA FARIA SILVA	Aceito
Orçamento	PLANILHADEORCAMENTO.pdf	18/09/2025 17:11:25	HELLEN CRISTINA FARIA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_Final_assinado_hellen_assinado_MB.pdf	18/09/2025 17:09:43	HELLEN CRISTINA FARIA SILVA	Aceito

Endereço: Universidade de Brasília, Campus Universitário Darcy Ribeiro - Faculdade de Medicina
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1915 **E-mail:** cepfm@unb.br

FACULDADE DE MEDICINA DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 8.145.472

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMOUSODEIMAGEM.pdf	16/06/2025 17:20:27	HELLEN CRISTINA FARIA SILVA	Aceito
---	----------------------	------------------------	--------------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 01 de Fevereiro de 2026

Assinado por:
Antônio Carlos Rodrigues da Cunha
(Coordenador(a))

Endereço: Universidade de Brasília, Campus Universitário Darcy Ribeiro - Faculdade de Medicina
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1915 **E-mail:** cepfm@unb.br