



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA DO TOCANTINS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE
NACIONAL**

ANA RACHEL DA SILVA E SILVA

**PROTAGONISMO JUVENIL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA
EXPERIÊNCIA COM JOGOS E ESPORTES NÃO TRADICIONAIS NA
PERSPECTIVA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA**

MIRACEMA DO TOCANTINS, TO

2025

Ana Rachel da Silva e Silva

Protagonismo Juvenil na Educação Física Escolar: uma experiência com Jogos e Esportes Não Tradicionais na perspectiva Crítico-Emancipatória

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal do Tocantins, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação Física. Linha de Pesquisa: Abordagens Metodológicas e Processos de Ensino e Aprendizagem. Orientador: Odélio Joaquim da Costa.

Miracema do Tocantins, TO

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- S586p Silva, Ana Rachel da Silva e.
 Protagonismo Juvenil na Educação Física Escolar: Uma experiência com jogos e esportes não tradicionais na perspectiva Crítico-Emancipatória. / Ana Rachel da Silva e Silva. – Miracema, TO, 2026.
 116 f.
 Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Miracema - Curso de Pós graduação (Mestrado) Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), 2026.
 Orientador: Odélio Joaquim da Costa
 1. Educação física escolar. 2. Protagonismo juvenil. 3. Abordagem Crítico-Emancipatória. 4. Educação física e treinamento. I. Título
- CDD 372.86**

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ANA RACHEL DA SILVA E SILVA

PROTAGONISMO JUVENIL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA
EXPERIÊNCIA COM JOGOS E ESPORTES NÃO TRADICIONAIS NA
PERSPECTIVA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA

Dissertação apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins –Campus Universitário de Miracema, Programa de Mestrado em Educação Física em rede nacional, foi avaliado em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data de Aprovação: 18 de Março de 2026.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Odélio Joaquim da Costa, orientador, IFTO.

Prof. Dr. Vicente Cabrera Calheiros, examinador, UFT.

Prof. Dr. Estélio Henrique Martin Dantas, examinador, UNIRIO.

Dedico esta dissertação a Deus, fonte de sabedoria e luz, e ao Espírito Santo, que me guiou e fortaleceu em cada passo desta jornada.

À minha família, pelo amor incondicional, pela paciência e pelo incentivo em todos os momentos.

Aos meus alunos, verdadeira inspiração para acreditar na educação transformadora. Com vocês aprendi que o protagonismo juvenil nasce da escuta, do respeito e da partilha de sonhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação pelo acolhimento e pela oportunidade de desenvolvimento acadêmico e científico, possibilitando minha formação como pesquisadora. Estendo meus agradecimentos ao meu orientador, Odélio Joaquim, pela orientação segura, pelas valiosas contribuições teóricas e metodológicas e pela dedicação ao longo de todo o processo de construção desta dissertação.

Aos professores do programa, pelas reflexões instigantes e pelo rigor acadêmico que contribuíram para o aprimoramento deste estudo. Aos colegas de mestrado, pela parceria, pelo apoio mútuo e pelas trocas de conhecimento que enriqueceram esta trajetória.

À unidade escolar, Centro de Ensino Médio Oquerlina Torres, que acolheu esta pesquisa, pela confiança e pela abertura ao diálogo, e aos estudantes que dela participaram, pela colaboração e pelo comprometimento, que foram essenciais para a concretização deste trabalho.

RESUMO

Esta dissertação analisa de que modo a Educação Física escolar, orientada pela Abordagem Crítico-Emancipatória e pelo protagonismo juvenil, pode contribuir para a formação integral de estudantes do Ensino Médio Integral por meio do ensino de Jogos e Esportes Não Tradicionais (JENAT). A pesquisa, de natureza quali-quantitativa e inspirada na pesquisa-ação, foi desenvolvida em uma turma de uma escola pública de tempo integral, por meio de uma sequência didática envolvendo Tag Rugby, Pickleball, Curling Cornhole e Lacrosse. A produção e análise dos dados incluíram observação e registros pedagógicos, questionário estruturado e diário de campo dos estudantes. Os resultados indicam desconhecimento prévio quase total das modalidades (95,6%), elevado engajamento e satisfação (65% a 78%), ampliação do repertório da cultura corporal e manifestações concretas das quatro dimensões do protagonismo juvenil (autonomia, participação, competência e solidariedade) na organização das aulas e nas decisões coletivas. A análise demonstra que estratégias como a flexibilização de regras, o uso de materiais alternativos e a realização de rodas de conversa criaram espaços efetivos de participação, convertendo a Educação Física em um espaço de coautoria e emancipação. Conclui-se que a articulação entre a Abordagem Crítico-Emancipatória, o protagonismo juvenil e os Jogos e Esportes Não Tradicionais constitui um caminho promissor para ressignificar o lugar da Educação Física no Ensino Médio Integral, desde que sejam garantidas condições adequadas de trabalho docente, tempo pedagógico e formação continuada. O presente estudo contempla os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 3 (Saúde e Bem-Estar), 4 (Educação de Qualidade) e 11 (Cidades e Comunidades Sustentáveis) da Agenda 2030 da ONU, ao promover formação integral, participação juvenil e saúde por meio da Educação Física escolar.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Protagonismo juvenil. Participação do Adolescente. Abordagem Crítico-Emancipatória. Educação Física e Treinamento.

ABSTRACT

This dissertation analyzes how school Physical Education, guided by the Critical-Emancipatory Approach and youth protagonism, can contribute to the integral education of students in Full-Time High School through the teaching of Non-Traditional Games and Sports (NTGS). This quali-quantitative research, inspired by action research, was conducted with a class from a public full-time school, through a didactic sequence involving Tag Rugby, Pickleball, Curling Cornhole, and Lacrosse. Data production and analysis included observation and pedagogical records, a structured questionnaire, and students' field diaries. The results indicate an almost total lack of prior knowledge of the modalities (95.6%), high levels of engagement and satisfaction (65% to 78%), expansion of the body culture repertoire, and concrete manifestations of the four dimensions of youth protagonism (autonomy, participation, competence, and solidarity) in class organization and collective decision-making. The analysis shows that strategies such as rule flexibility, the use of alternative materials, and group discussions created effective spaces for participation, transforming Physical Education into a space of co-authorship and emancipation. It is concluded that the articulation between the Critical-Emancipatory Approach, youth protagonism, and Non-Traditional Games and Sports constitutes a promising pathway to reframe the role of Physical Education in Full-Time High School, provided that adequate conditions for teaching work, pedagogical time, and continuing education are ensured. This study addresses the Sustainable Development Goals (SDGs) 3 (Good Health and Well-being), 4 (Quality Education), and 11 (Sustainable Cities and Communities) of the United Nations 2030 Agenda by promoting integral education, youth participation, and health through school Physical Education.

Keywords: School Physical Education. Youth Protagonism. Adolescent Participation. Critical-Emancipatory Approach. Physical Education and Training.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados do questionário sobre Pickleball	59
Tabela 2 – Resultados do questionário sobre Tag Rugby	61
Tabela 3 - Resultados do questionário sobre Curling.....	63
Tabela 4 – Resultado do questionário sobre Cornhole	65
Tabela 5 - Resultados do questionário sobre Lacrosse	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Bases epistemológicas da Abordagem Crítico-Emancipatória.....	18
Quadro 2 - Dimensões formativas do protagonismo juvenil, segundo Costa (2000, 2006)	28
Quadro 3 - Panorama geral da sequência didática	45
Quadro 4 - Síntese das estratégias didático-pedagógicas da intervenção.....	54
Quadro 5 - Análise do Diário de Campo: Dimensões do Protagonismo Juvenil.....	72

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	11
2	INTRODUÇÃO	13
3	OBJETIVO	16
3.1	Objetivo Geral	16
3.2	Objetivos Específicos	16
4	REVISÃO DA LITERATURA	17
4.1	A Abordagem Crítico-Emancipatória na Educação Física	17
4.1.1	Competência emancipatórias e a práxis crítico-emancipatória.....	19
4.1.2	Implicações da ACE para a escolha de conteúdos e metodologias	21
4.1.3	A ACE e sua contribuição para o Ensino Médio Integral e o Protagonismo Juvenil	22
4.2	Ensino médio integral	22
4.3	Protagonismo Juvenil	27
4.3.1	Protagonismo Juvenil e a Abordagem Crítico-Emancipatória (ACE).....	29
4.4	Jogos e Esportes Não Tradicionais	31
4.4.1	Jogos e Esportes Não Tradicionais: características, potencial pedagógico e fundamentação crítica	35
4.4.1.1	<i>Tag Rugby</i>	36
4.4.1.2	<i>Pickleball</i>	37
4.4.1.3	<i>Lacrosse</i>	37
4.4.1	<i>Cornhole</i>	38
4.4.1.5	<i>Curling</i>	39
4.4.2	Considerações Finais da Revisão Bibliográfica	40
5	TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	42
5.1	Fundamentação Teórica e Revisão Bibliográfica	42
5.2	Abordagem Metodológica e Natureza da Pesquisa	43
5.3	Universo da pesquisa	44
5.3.1	Amostra – Participantes	44
5.4	Procedimentos de Intervenção Pedagógica	45
5.5	Instrumentos de Coleta de Dados	48
5.5.1	Questionário	49
5.5.2	Diário de campo	50

5.6	Aspectos Éticos.....	52
6	RESULTADO	54
6.1	Estratégias Didático-Pedagógicas Implementadas na Intervenção.....	54
6.1.1	Estratégias de Flexibilização de Regras.....	56
6.1.2	Materiais Alternativos e Inclusão	57
6.1.3	Rodas de Conversa e Registros Reflexivos como Dispositivos de Protagonismo	58
6.2	Percepções dos Estudantes apresentadas no questionário	59
6.2.1	Discussão Sintética dos Resultados do Questionário	70
6.3	Resultado da Análise do Diário de Campo: Protagonismo Juvenil nas Dimensões de Autonomia, Participação, Competência e Solidariedade.	71
6.3.1	Autonomia: Coautoria e Tomada de Decisão	75
6.3.2	Participação: Inclusão e Engajamento Ampliado.....	75
6.3.3	Competência: Aprendizagem Significativa e Confiança	76
6.3.4	Solidariedade: Ética Coletiva e Cuidado	77
6.3.5	Síntese Articulada: As Quatro Dimensões em Convergência.....	78
6.4	Síntese Integrada dos Resultados	79
7	DISCUSSÃO	81
7.1	A Encarnação das Dimensões do Protagonismo Juvenil.....	82
7.2	O Contexto do Ensino Médio Integral (EMI) e Limites de Prática	84
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
	REFERÊNCIAS.....	89
	APÊNDICES	96

1 APRESENTAÇÃO

Escrever sobre a própria trajetória constitui um exercício de reflexão que permite compreender os caminhos formativos e profissionais que influenciam a construção da identidade docente. Nesse sentido, apresento elementos da minha trajetória acadêmica e profissional relacionados à Educação Física, os quais fundamentam as inquietações que deram origem a esta pesquisa.

Meu nome é Ana Rachel da Silva, tenho 37 anos e, desde a infância, mantive uma relação próxima com práticas corporais e esportivas, tanto no contexto escolar quanto em atividades de lazer, o que contribuiu para o desenvolvimento do interesse pela área da Educação Física. Durante a trajetória escolar, tive contato com professores que marcaram positivamente minha formação, ao mesmo tempo em que experiências menos significativas possibilitaram reflexões sobre diferentes formas de atuação docente.

Conforme destacam Goodson (2000), Leão (2003) e Vargas e Antunes (2007), a influência de professores pode ser determinante na escolha profissional, seja como modelo a ser seguido ou como referência a ser superada. No caso da Educação Física, além dessas influências, as vivências esportivas e o gosto pelas práticas corporais também desempenham papel importante na construção da identidade profissional (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016).

Essas experiências contribuíram para a escolha pela Licenciatura em Educação Física, concluída em 2009 pela Universidade do Estado do Pará. Posteriormente, busquei formação continuada por meio de especializações na área de Educação Física Escolar e Administração Escolar, bem como cursos de aperfeiçoamento, incluindo formação voltada à inclusão de pessoas com deficiência.

No âmbito profissional, iniciei minha trajetória docente em 2010, atuando na educação básica e, desde 2011, trabalho no Centro de Ensino Médio Oquerlina Torres, no estado do Tocantins. Ao longo desse percurso, também atuei no ensino superior, contribuindo com a formação inicial de professores de Educação Física. Essas experiências possibilitaram ampliar a compreensão sobre os desafios da prática pedagógica e a complexidade do trabalho docente.

A participação em programas de formação, como o Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Básica no Canadá, contribuiu para o contato com diferentes perspectivas educacionais, especialmente

no que se refere à aprendizagem centrada no estudante e à valorização do protagonismo juvenil. Tais vivências refletiram diretamente na prática pedagógica, incentivando a construção de propostas mais participativas e contextualizadas.

Ao longo da atuação na Educação Física escolar, observei que a disciplina, em muitos contextos, ainda é marcada por visões reducionistas, sendo frequentemente associada à ausência de intencionalidade pedagógica ou à reprodução de práticas tradicionais. Estudos apontam que essa realidade está relacionada a problemas estruturantes da área, como o “desinvestimento pedagógico” (SILVA; BRACHT, 2012), o “abandono do trabalho docente” (GONZÁLEZ, 2013) e a concepção de aulas pautadas no “rola bola” (DARIDO; RANGEL, 2005).

Diante desse cenário, tornou-se evidente a necessidade de ressignificar a Educação Física escolar, buscando práticas que valorizem a participação dos estudantes, ampliem o repertório da cultura corporal e promovam uma formação mais crítica e reflexiva.

A partir dessas experiências formativas e profissionais, foi possível identificar, no contexto da Educação Física escolar, a permanência de práticas pedagógicas marcadas pela repetição de conteúdos tradicionais e pela limitação do protagonismo discente. Tal cenário evidencia uma lacuna entre as proposições teóricas críticas da área e sua efetivação no cotidiano escolar, o que motivou a realização desta pesquisa.

Nesse sentido, este estudo busca compreender de que forma o ensino de jogos e esportes não tradicionais pode contribuir para a efetivação do protagonismo juvenil no Ensino Médio Integral, articulando práticas pedagógicas inovadoras à formação integral dos estudantes.

2 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a Educação Física escolar brasileira tem sido palco de intensos debates epistemológicos e pedagógicos que buscam romper com modelos historicamente arraigados à tradição desportivista e tecnicista. Durante grande parte do século XX, a disciplina foi pautada por uma visão biologicista, onde o foco recaía quase exclusivamente sobre o desempenho técnico, a aptidão física e a reprodução mecânica de gestos motores. Esse modelo, consolidou a hegemonia do "quarteto fantástico" — futsal, voleibol, basquetebol e handebol. Embora tais modalidades possuam um valor cultural inegável, a sua abordagem tradicional nas escolas frequentemente resultou num processo de seleção dos mais habilidosos e, conseqüentemente, na exclusão e desinteresse daqueles que não se enquadravam nos padrões de rendimento exigidos pelo desporto de alto nível para o contexto escolar.

Impulsionado pelo movimento de renovação da Educação Física na década de 1980, surgiu uma necessidade latente de compreender a cultura corporal não apenas como um conjunto de habilidades motoras a serem treinadas, mas como um fenômeno social, histórico e cultural. É nesse cenário de transição pedagógica que se destaca a Abordagem Crítico-Emancipatória (ACE), proposta por Elenor Kunz. A ACE propõe uma mudança de paradigma: o movimento humano deixa de ser visto como um fim em si mesmo (treino físico) e passa a ser entendido como uma forma de linguagem e comunicação entre o sujeito e o mundo. Segundo Kunz (1994, 2001), o ato de movimentar-se é um "diálogo" que o ser humano estabelece com a sua realidade, carregado de sentidos, valores e intenções.

Para fundamentar essa emancipação, a ACE estrutura-se em três competências interligadas que devem ser desenvolvidas nas aulas: a Competência Objetiva, que se refere ao domínio técnico e ao saber fazer; a Competência Social, que envolve a compreensão das relações interpessoais, das normas e do contexto sociopolítico do desporto; e a Competência Comunicativa, que é a capacidade do aluno de interpretar, criticar e propor novas formas de agir sobre a cultura corporal. Ao enfatizar a autonomia e a reflexão, essa abordagem torna-se o referencial teórico ideal para fundamentar práticas que busquem o Protagonismo Juvenil, especialmente no contexto das escolas de tempo integral, onde o tempo de permanência na escola exige uma ressignificação do saber.

A relevância da ACE amplia-se ao analisarmos o atual cenário do Ensino Médio Integral (EMI). Esta etapa da educação básica brasileira, reformulada por diretrizes que priorizam a formação integral e o desenvolvimento de "projetos de vida", exige que cada componente curricular contribua para a formação de um sujeito autônomo, solidário e competente. No Tocantins, o modelo de Escola Jovem em Ação reflete essa preocupação ao colocar o estudante no centro do processo educativo. Todavia, a prática cotidiana da Educação Física nestas instituições ainda enfrenta o desafio de superar o "modelo recreativo" ou o "rola-bola", práticas duramente criticadas por Darido e Rangel (2005) por sua superficialidade e ausência de intencionalidade educativa, transformando a aula num momento de lazer desassistido onde apenas os "bons de bola" participam efetivamente.

Neste sentido, a introdução de jogos e desportos não tradicionais surge como uma estratégia de intervenção. Diferente das modalidades convencionais, cujas regras e hierarquias técnicas já estão sedimentadas no imaginário dos estudantes, desportos como o *Tag Rugby*, *Pickleball*, *Lacrosse*, *Curling* e *Cornhole* e oferecem um "terreno neutro". Por serem desconhecidos pela grande maioria, estas práticas promovem um nivelamento inicial de competências: ninguém é "especialista", o que reduz o medo do erro e a vergonha da exposição social. Esta inclusão é o primeiro passo para o protagonismo, pois permite que alunos historicamente excluídos das aulas tradicionais se sintam capazes de aprender e liderar.

A seleção destas modalidades específicas fundamenta-se numa experiência de imersão cultural da pesquisadora no Canadá, realizada em 2023 através do Programa de Formação de Professores da CAPES. Esta vivência permitiu observar como a diversidade do repertório desportivo internacional pode ser um catalisador para o engajamento estudantil. Ao transpor esta experiência para o Centro de Ensino Médio Oquerlina Torres, no Tocantins, o estudo não visa apenas ensinar novos desportos, mas sim utilizar estas ferramentas para questionar como e o para que se pratica atividade física na escola.

O conceito de protagonismo juvenil, aqui adotado, vai além da liderança formal, é compreendido como a participação ativa do jovem na solução de problemas e na tomada de decisões. De acordo com a BNCC (2018), a Educação Física deve tematizar as práticas corporais em suas diversas formas de significação social. Ao vivenciar o *Tag Rugby*, *Pickleball*, *Lacrosse*, *Curling* e *Cornhole* sob a ótica da ACE, o estudante é provocado a problematizar as regras, adaptar o espaço

às necessidades do grupo e colaborar com os colegas, exercitando a autonomia (capacidade de agir por si), a competência (saber fazer com sentido) e a solidariedade (agir em prol do coletivo).

Entretanto, conforme aponta Bracht (1999), a renovação pedagógica da Educação Física escolar enfrenta limites estruturais e culturais no interior da escola, o que inclui dificuldades materiais e resistências às mudanças curriculares. Esta pesquisa insere-se na lacuna entre a teoria crítica e a prática de intervenção, buscando sistematizar uma unidade didática que não apenas apresente novas modalidades, mas que consolide uma metodologia de ensino na qual o aluno seja convidado a pensar sobre o jogo, e não apenas a executá-lo.

Diante deste cenário complexo, emerge a seguinte problemática: De que forma a Educação Física, por meio da vivência e problematização de jogos não tradicionais, pode contribuir para a compreensão e a efetivação do protagonismo juvenil dos estudantes do Centro de Ensino Médio Oquerlina Torres, no contexto do Ensino Médio Integral?

Como resposta a esta interrogação, estabeleceu-se como Objetivo Geral analisar o potencial pedagógico dos jogos e esportes não tradicionais, fundamentados na Abordagem Crítico-Emancipatória, como estratégia para o desenvolvimento do protagonismo juvenil e para a superação do modelo desportivista. A estrutura deste trabalho desdobra-se, a seguir, na fundamentação teórica sobre os pilares da ACE e do protagonismo, seguida pela descrição metodológica da intervenção realizada e, por fim, pela apresentação do produto educacional resultante desta jornada de investigação e ensino.

3 OBJETIVO

3.1 Objetivo Geral

Analisar o potencial pedagógico dos jogos e desportos não tradicionais, fundamentados na Abordagem Crítico-Emancipatória, como estratégia para o desenvolvimento do protagonismo juvenil e para a superação do modelo desportivista.

3.2 Objetivos Específicos

- Sistematizar e analisar, com base na Abordagem Crítico-Emancipatória, as estratégias didático-pedagógicas empregadas durante a intervenção com jogos e esportes não tradicionais, na perspectiva do protagonismo juvenil;
- Descrever as percepções dos estudantes do ensino médio sobre a experiência da vivência dos jogos e esportes não tradicionais;
- Correlacionar as percepções estudantis com as dimensões conceituais do Protagonismo Juvenil como autonomia, participação, competência e solidariedade no contexto da educação física;
- Elaborar e validar um produto educacional fundamentado na Abordagem Crítico-Emancipatória, que sistematize a utilização de jogos e esportes não tradicionais como estratégia pedagógica na Educação Física escolar.

4 REVISÃO DA LITERATURA

4.1 A Abordagem Crítico-Emancipatória na Educação Física

A Abordagem Crítico-Emancipatória (ACE), sistematizada principalmente por Elenor Kunz (1991, 1994, 2001), surge como uma das mais influentes correntes pedagógicas críticas da Educação Física brasileira. Inserida no movimento de renovação teórico-metodológica das décadas de 1980 e 1990, a ACE se contrapõe ao modelo tradicional técnico-esportivista, caracterizado pela reprodução de gestos padronizados, pela centralidade do rendimento e pela ausência de reflexão temática. Seu fundamento principal é a defesa da Educação Física como prática pedagógica comprometida com a formação de sujeitos autônomos, críticos e capazes de intervir na realidade social por meio das práticas corporais.

A construção dessa perspectiva ocorre no interior do debate das pedagogias críticas, influenciadas pela Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, especialmente pelos aportes de Habermas sobre ação comunicativa e racionalidade emancipatória (HABERMAS, 1987). Kunz (1991, 1994) incorpora esses princípios ao campo da Educação Física ao afirmar que o movimento humano é também uma forma de linguagem, por meio da qual os sujeitos expressam valores, ideias, sentimentos e intenções. Assim, a prática pedagógica deve ultrapassar o plano instrumental (treino técnico) e favorecer processos dialógicos, interpretativos e críticos.

Considerando a complexidade teórica que sustenta a Abordagem Crítico-Emancipatória, torna-se relevante explicitar suas bases epistemológicas e os principais aportes que orientam sua formulação. Embora a ACE seja usualmente associada ao nome de Elenor Kunz, sua constituição deriva de um diálogo profundo com tradições filosóficas e críticas que a antecedem. Assim, apresenta-se a seguir uma tabela síntese que organiza os eixos teóricos estruturantes da ACE, destacando autores, obras fundamentais e contribuições conceituais. Essa sistematização permite visualizar, de forma integrada, os fundamentos que orientam a perspectiva emancipatória no campo da Educação Física.

Quadro 1 – Bases epistemológicas da Abordagem Crítico-Emancipatória

Eixo de Pesquisa	Autor Principal	Obras e Bases Teóricas Relevantes
Abordagem Crítico-Emancipatória na EF	Elenor Kunz	Educação Física: Ensino e Mudanças (1991) e Transformação Didático-Pedagógica do Esporte (1994).
Base Filosófica	Jürgen Habermas	Teoria da Ação Comunicativa e Escola de Frankfurt. Kunz dialoga com Habermas para formular a noção de emancipação.
Bases Fenomenológicas	Maurice Merleau-Ponty	O conceito de 'se-movimentar', em Kunz, fundamenta-se na fenomenologia, enfatizando vivência corporal e o significado do movimento no mundo da vida do aluno.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Kunz (1991; 1994; 2001), Habermas (1987) e Merleau-Ponty (1945).

A partir dos elementos apresentados, observa-se que a ACE se fundamenta em uma articulação teórica, que integra aportes da Teoria Crítica, da fenomenologia e da filosofia da linguagem. Habermas fornece a base para a noção de ação comunicativa e emancipação; Merleau-Ponty contribui com a compreensão do corpo como experiência vivida; e Kunz sistematiza esses elementos em uma proposta pedagógica voltada à formação crítica e autônoma dos estudantes. Esses referenciais sustentam os princípios discutidos nas subseções seguintes, esclarecendo a forma como a ACE redefine conteúdos, metodologias e finalidades da Educação Física escolar.

Entre os princípios centrais da ACE, destacam-se:

- a) Ação comunicativa – compreender o movimento como expressão cultural, simbólica e relacional;
- b) Apreciação crítica da cultura corporal – analisar as condições sociais, históricas e midiáticas que produzem e organizam sentidos sobre o corpo;
- c) Emancipação – desenvolver autonomia, autorreflexão e possibilidades de tomada de decisão por parte dos estudantes (KUNZ, 2001);
- d) Unidade teoria–prática – superar o ensino tecnicista fragmentado, articulando prática corporal, reflexão crítica e debate social (BRACHT, 1999; KUNZ, 1994);
- e) Formação cidadã – compreender a Educação Física como componente do currículo voltado à transformação social.

A ACE assume, portanto, que a Educação Física tem função social relevante: contribuir para que os sujeitos compreendam criticamente as práticas corporais e possam usufruí-las e transformá-las de modo consciente (DAOLIO, 1995; BRACHT, 1992).

4.1.1 Competência emancipatórias e a práxis crítico-emancipatória

A práxis emancipatória proposta por Kunz (1994, 2001) constitui o eixo estruturante da Abordagem Crítico-Emancipatória (ACE), sugerindo uma transformação no trabalho pedagógico da Educação Física Escolar no que se refere à sua concepção e arranjos metodológicos. Em oposição ao ensino tradicional centrado exclusivamente na técnica, na repetição gestual e na lógica do rendimento, a ACE defende que o currículo deve tematizar a cultura corporal a partir de dimensões sociais, éticas, históricas e culturais. Assim, as aulas deixam de se limitar ao ensino do “como fazer” e passam a problematizar o “por que”, “para quem”, “em que condições” e “com quais significados” as práticas corporais são produzidas e vivenciadas.

Nesse contexto, Kunz (2001) propõe o desenvolvimento de três competências emancipatórias — objetiva, social e comunicativa — consideradas fundamentais para a formação crítica dos estudantes. A competência objetiva refere-se ao domínio técnico-prático das ações motoras, necessária à apropriação e execução das práticas corporais. Embora indispensável, ela não deve ser tomada como finalidade única do processo educativo. A competência social, por sua vez, envolve a

capacidade de dialogar, cooperar, resolver conflitos e negociar regras, configurando-se como dimensão essencial para a participação ativa dos estudantes e para o protagonismo juvenil. Por fim, a competência comunicativa, inspirada na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas (1987), diz respeito à habilidade de interpretar, argumentar e criticar as práticas corporais, compreendendo seus sentidos socioculturais e suas implicações éticas. Essa é a dimensão mais diretamente associada à emancipação, pois possibilita que o aluno compreenda a prática corporal como fenômeno cultural e não como mero gesto técnico.

Esse conjunto de competências articula-se ao conceito de “se-movimentar”, central na obra de Kunz (1991) e fundamentado na fenomenologia de Merleau-Ponty (1945). O movimento passa a ser compreendido não como instrumento mecânico, mas como expressão da relação do sujeito com o mundo. Assim, a aprendizagem significativa ocorre quando o estudante se envolve corporalmente na prática e, simultaneamente, é provocado a interpretá-la e questioná-la. A vivência corporal e a reflexão crítica, portanto, tornam-se dimensões indissociáveis da aprendizagem, sendo justamente nesse entrelaçamento que se produzem possibilidades de emancipação.

Conforme argumenta Bracht (1999), essa articulação desloca a Educação Física de um modelo tecnicista-utilitarista para uma perspectiva humanística, na qual o corpo é compreendido como território de significações sociais. Betti e Zuliani (2002) reforçam que essa práxis emancipatória conduz os estudantes a uma nova relação com o conhecimento, pois possibilita que eles atribuam sentido às práticas corporais e reconheçam sua função cultural. Essa abordagem dialoga diretamente com a BNCC (BRASIL, 2018), que propõe o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade, da participação social e do pensamento crítico — competências amplamente convergentes com as proposições da ACE.

Dessa forma, as competências emancipatórias articuladas ao conceito de se-movimentar aprofundam a compreensão da ACE como abordagem voltada à formação de sujeitos críticos, participativos e capazes de interpretar e transformar sua relação com a cultura corporal. Esses fundamentos teóricos sustentam as análises desenvolvidas nas subseções seguintes e orientam as escolhas metodológicas da intervenção apresentada nesta pesquisa.

4.1.2 Implicações da ACE para a escolha de conteúdos e metodologias

A ACE propõe mudanças significativas na forma de selecionar e organizar os conteúdos da Educação Física. Em vez de priorizar sempre os mesmos esportes tradicionais – fenômeno conhecido como “quarteto fantástico” (DARIDO; RANGEL, 2005) – a abordagem sugere a inclusão de práticas corporais diversificadas, com potencial para ampliar a compreensão cultural dos estudantes.

Entre as principais implicações curriculares, destacam-se:

a) Diversificação de conteúdos

Kunz (1994) afirma que a Educação Física deve contemplar a multiplicidade das manifestações da cultura corporal: jogos, danças, lutas, ginásticas, esportes, práticas de aventura, práticas alternativas e esportes não tradicionais. A diversificação amplia repertórios e combate processos de exclusão historicamente perpetuados pelas modalidades hegemônicas (BRACHT, 1999; DAOLIO, 2004).

b) Metodologias participativas e dialógicas

A ACE valoriza estratégias como: debates e rodas de conversa; problematização; criação colaborativa de regras; autoavaliação e avaliação dialógica; projetos investigativos; mediação de atividades pelos estudantes.

Essas metodologias favorecem a autonomia, a corresponsabilidade e o desenvolvimento do pensamento crítico.

c) Ênfase na autonomia e no protagonismo

A escolha e organização dos conteúdos e metodologias, sob a perspectiva da Abordagem Crítico-Emancipatória, também dialogam com propostas curriculares contemporâneas voltadas ao Ensino Médio, as quais defendem a ampliação do repertório cultural dos estudantes, a formação integral e o desenvolvimento da autonomia. Tais propostas reconhecem a Educação Física como componente curricular responsável por tematizar diferentes práticas corporais, considerando seus sentidos sociais, culturais e históricos, bem como por favorecer a participação ativa dos jovens no processo de aprendizagem. Nesse sentido, a ACE oferece subsídios teórico-metodológicos que possibilitam ao professor concretizar, no cotidiano escolar, princípios presentes nas orientações curriculares do Ensino Médio, sem reduzir o currículo a uma listagem fixa de conteúdos.

d) Conexão com temas contemporâneos

A ACE orienta que o professor contextualize socialmente o conteúdo. Ao trabalhar esportes não tradicionais, por exemplo, é possível: discutir relações midiáticas e globalização; problematizar colonialidade e diversidade cultural; relacionar práticas corporais a identidades juvenis; fomentar reflexões sobre inclusão, acessibilidade e representatividade.

Assim, os conteúdos deixam de ser meros exercícios físicos e tornam-se mediadores para compreender a cultura, a sociedade e as relações humanas.

4.1.3 A ACE e sua contribuição para o Ensino Médio Integral e o Protagonismo Juvenil

A presença da ACE no contexto do Ensino Médio Integral fortalece o compromisso da escola com uma formação integral e humanizadora. Ao promover autonomia, reflexão e participação ativa, a ACE contribui para aquilo que as políticas educacionais recentes denominam protagonismo juvenil (BRASIL, 2017; BRASIL, 2018).

No Ensino Médio Integral, as metodologias dialógicas da ACE: favorecem o engajamento dos estudantes em atividades de investigação; ampliam o sentido atribuído às práticas corporais; possibilitam lideranças, decisões coletivas e corresponsabilidade; estimulam a participação crítica na organização e vivência das aulas.

Diversos autores (DARIDO; NASCIMENTO, 2019; COSTA; DIAS, 2023) reforçam que a diversificação dos conteúdos – como jogos e esportes não tradicionais – associada a práticas pedagógicas participativas favorece a autonomia, a criatividade e a formação crítica dos jovens. Assim, a ACE se aproxima diretamente dos objetivos da presente pesquisa, ao oferecer bases teóricas para compreender como as práticas corporais propostas podem contribuir para o desenvolvimento do protagonismo discente.

4.2 Ensino médio integral

O Ensino Médio Integral (EMI) configura-se como uma política educacional voltada não apenas à ampliação da jornada escolar, mas à promoção de

experiências formativas mais amplas e significativas, articulando dimensões cognitivas, sociais, culturais e afetivas. Para que essa proposta se efetive, é necessário que as escolas contem com infraestrutura adequada, corpo docente qualificado, currículos flexíveis e, sempre que possível, parcerias com espaços educativos externos, capazes de potencializar a formação integral.

A implementação do EMI não ocorre de forma uniforme. Pesquisas indicam que diferentes contextos locais demandam distintos arranjos institucionais e pedagógicos: algumas unidades priorizam reorganização interna e investimentos estruturais, enquanto outras integram projetos interdisciplinares, disciplinas eletivas e ações voltadas à cidadania e ao protagonismo juvenil (SILVA DA SILVA; MAIA NEGRÃO; DA HORA, 2022; DURÇO; DURÇO, 2024). Essa diversidade evidencia a dinamicidade da política e os múltiplos caminhos percorridos para sua efetivação, demonstrando que o EMI constitui, simultaneamente, um desafio e uma oportunidade para a educação brasileira.

Segundo Elisiário e Martins (2021), a expansão do ensino médio em tempo integral enfrenta desafios relacionados à infraestrutura, ao currículo e à formação docente, embora o modelo esteja em processo de normatização, especialmente a partir de resoluções como a CNE/CEB nº 7/2025, que define jornada mínima de 7 horas diárias ou 35 horas semanais. Tal ampliação visa garantir maior tempo de permanência na escola e ampliar o acesso a atividades diversificadas que promovam a formação integral dos estudantes.

Todavia, Fonseca e Rocha (2020) destacam dificuldades relacionadas à formulação e à aplicação de políticas públicas, à resistência às mudanças organizacionais e curriculares, bem como à conciliação entre o tempo da escola e as rotinas juvenis. Além disso, a formação docente e o suporte institucional são fundamentais para que a educação integral não se limite ao aumento da carga horária, mas se consolide enquanto proposta pedagógica transformadora.

A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, intensificou os debates sobre o Ensino Médio Integral ao orientar a organização curricular com foco no desenvolvimento de competências e habilidades voltadas à formação humana integral. Nesse sentido, o EMI apresenta-se como um caminho para atender às exigências legais e sociais que demandam da escola a formação de sujeitos críticos, autônomos e preparados para os desafios do século XXI (SILVA; VAZ, 2021).

No contexto do Estado do Tocantins, em 2017, por meio do Programa de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio Integral, em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), iniciou-se a discussão para a implantação do Programa Jovem em Ação em sete escolas estaduais de ensino médio, localizadas em diferentes municípios. Inicialmente, foram ofertadas vagas para a 1ª série do ensino médio nessas unidades. A finalidade central dessa política, segundo o Governo do Estado do Tocantins, foi promover mudanças curriculares e estruturais, articulando a formação acadêmica ao desenvolvimento pessoal dos jovens, com vistas à preparação para a vida profissional e cidadã (TOCANTINS, 2017).

Amorim (2021) enfatiza que o ensino integral deve ser compreendido como uma proposta educativa voltada ao desenvolvimento pleno do estudante, articulando dimensões cognitivas, sociais, culturais e afetivas, e não apenas como prolongamento do tempo escolar. Tal perspectiva requer uma “humana docência”, em que a relação pedagógica seja mediada pelo diálogo, pela escuta e pela valorização das experiências discentes. Complementarmente, Libâneo e Silva (2020) e Rossi et al. (2024) defendem que a escola precisa superar o modelo tradicional centrado na transmissão de conteúdos, constituindo-se como espaço de reflexão crítica, participação ativa dos estudantes e construção coletiva de significados.

O Ensino Médio Integral pressupõe uma reorganização curricular que ultrapassa a lógica disciplinar tradicional, incorporando itinerários formativos, componentes eletivos, projetos integradores e práticas voltadas ao projeto de vida (BRASIL, 2017; BRASIL, 2018). Essa configuração amplia as possibilidades formativas dos estudantes ao favorecer a integração entre áreas do conhecimento e a construção de experiências educativas mais significativas, em diálogo com os interesses juvenis e com o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo.

No âmbito das políticas públicas educacionais, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) estabeleceu como meta que pelo menos 50% das escolas públicas ofertassem educação integral. O PNE constitui um marco orientador para a expansão e consolidação do Ensino Médio Integral, servindo de referência para a formulação, implementação e reformulação de programas e ações voltadas à ampliação da jornada escolar e à qualificação do processo educativo.

O compromisso com a educação integral exige que o Projeto Político-Pedagógico articule saberes diversos e promova atitudes políticas e cidadãs, implicando a ressignificação das práticas pedagógicas para além de um ensino meramente conteudista (RODRIGUES; ELIAS; HONORATO, 2024). França e Voigt (2021) reforçam que a eficácia do EMI depende do envolvimento docente, da flexibilização curricular e da escuta ativa das necessidades juvenis.

O Programa Escola em Tempo Integral, instituído pela Lei nº 14.640/2023, tem como objetivo ampliar a oferta de matrículas em tempo integral nas redes públicas, com foco em estudantes em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, 2023). Entretanto, França e Voigt (2021) alertam que a ampliação do tempo de permanência escolar, por si só, não garante a formação integral, sendo imprescindível o uso desse tempo com intencionalidade pedagógica, articulando teoria e prática e incentivando a autonomia dos estudantes.

A integração curricular constitui outro ponto central nesse debate. A fragmentação dos componentes pode comprometer a formação integral caso não haja articulação entre os conhecimentos escolares e conexão com os projetos de vida dos jovens (BRASIL, 2018). Nessa perspectiva, a proposta do EMI deve ser construída de forma coletiva, dialogada e contextualizada, respeitando as especificidades locais e as múltiplas realidades estudantis. Dados do Censo Escolar de 2024 indicam que as matrículas em tempo integral no Ensino Médio alcançaram 24,2% do total de alunos, revelando avanços, mas também a necessidade de monitoramento contínuo das políticas implementadas (INEP, 2024).

A partir de 2018, com a homologação da BNCC do Ensino Médio, os sistemas estaduais passaram a elaborar suas bases curriculares próprias, assegurando um padrão nacional aliado à autonomia regional (BRASIL, 2018). As reformas do Ensino Médio, especialmente a Lei nº 13.415/2017 e a Medida Provisória nº 746/2016, justificam-se pelo discurso da qualidade, da equidade e do protagonismo juvenil, mas também evidenciam contradições políticas e sociais. Nesse cenário, a implementação da reforma tem sido analisada como instrumento de precarização do trabalho docente e de aprofundamento de desigualdades históricas, ao direcionar a formação dos estudantes para uma profissionalização acelerada e alinhada aos interesses do mercado (SOUZA; GAWRYSZEWSKI, 2023).

A recente reforma do Ensino Médio reabriu o debate sobre o papel da escola na sociedade, sendo analisada por diferentes autores como um movimento de

contrarreforma que, embora se apresente sob o discurso da flexibilização curricular, da qualidade e do protagonismo juvenil, incorpora estratégias de adequação da educação às demandas neoliberais. Nesse contexto, observa-se a ênfase em princípios como o empreendedorismo e a mercadorização da educação, ao mesmo tempo em que se mantêm e aprofundam relações de dominação características da sociedade capitalista, contribuindo para a precarização do trabalho docente e para o agravamento das desigualdades educacionais (SANTOS JÚNIOR; SANTOS, 2023; BARLETA; PETRY, 2022).

Historicamente, o Ensino Médio tradicional já apresentava limites significativos no atendimento às demandas formativas da juventude, reproduzindo processos de segregação e exclusão e reduzindo a escola a um espaço predominantemente conteudista. Diante desse cenário, o Ensino Médio Integral emerge como uma possibilidade — ainda que permeada por contradições — de reorganização pedagógica e curricular, ao propor a ampliação do tempo e do sentido da permanência dos estudantes na escola e ao buscar a integração de diferentes dimensões da formação humana. Assim, o EMI configura-se como um campo de disputas, no qual coexistem projetos educativos distintos, exigindo intencionalidade pedagógica e compromisso crítico para que se efetive como proposta emancipadora.

É nesse contexto que se torna fundamental analisar o papel dos componentes curriculares na efetivação do Ensino Médio Integral. Entre eles, a Educação Física escolar ocupa lugar estratégico ao possibilitar experiências corporais que ultrapassam a lógica tecnicista e esportivista tradicional, favorecendo práticas pedagógicas pautadas no diálogo, na participação e na reflexão crítica. Ao compreender o movimento humano como linguagem e expressão sociocultural, a Educação Física pode contribuir de forma significativa para a formação humana integral e para o fortalecimento do protagonismo juvenil, especialmente quando orientada por abordagens críticas, como a Abordagem Crítico-Emancipatória.

Nessa perspectiva, a proposta do Ensino Médio Integral dialoga diretamente com os princípios da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas, especialmente com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 3 (Saúde e Bem-Estar), 4 (Educação de Qualidade) e 11 (Cidades e Comunidades Sustentáveis). Tais objetivos articulam-se à formação integral ao enfatizar a promoção da saúde, o acesso a uma educação inclusiva e equitativa e o fortalecimento de práticas sociais que contribuam para comunidades mais

participativas e sustentáveis. Assim, a Educação Física escolar, ao ampliar o repertório cultural, promover o protagonismo juvenil e estimular práticas corporais inclusivas, configura-se como espaço privilegiado para a materialização desses objetivos no contexto educacional.

4.3 Protagonismo Juvenil

O protagonismo juvenil assumiu posição central nas discussões sobre o currículo do Ensino Médio brasileiro a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998), que o apresentam como um dos pilares para a formação integral. Esse princípio foi fortalecido com a instituição do Novo Ensino Médio pela Lei nº 13.415/2017, que enfatiza a autonomia dos estudantes, a corresponsabilidade pelo processo educativo e o desenvolvimento de projetos de vida. Para Silva, Santos e Silva (2023), o protagonismo juvenil consolida-se nesse contexto como estratégia central para a participação ativa dos jovens na escola e na sociedade.

Compreender o protagonismo juvenil exige, contudo, compreender a juventude enquanto fase marcada pela construção da identidade, pela ampliação da autonomia e pela redefinição das relações com o mundo (TONIETO; BELLENZIER; BUKOWSKI, 2023). É nesse cenário que o protagonismo se revela como abordagem educativa capaz de reconhecer o jovem como agente de transformação, sujeito ativo e corresponsável pela própria formação (NAZÁRIO; SANTOS; FERREIRA NETO, 2023).

No contexto educacional brasileiro, destaca-se o autor Antônio Carlos Gomes da Costa na produção de políticas públicas e de documentos pedagógicos. Para ele, o protagonismo juvenil é uma modalidade educativa que se caracteriza pela “participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla” (COSTA, 2001, p.179). Trata-se, portanto, de uma concepção que ultrapassa a simples “escuta” ou expressão de opinião, exigindo que a escola crie oportunidades reais para a ação responsável, a tomada de decisão e a participação crítica dos estudantes.

Segundo Costa (2000, 2006), o protagonismo envolve o desenvolvimento de quatro dimensões formativas essenciais:

- a) Autonomia – capacidade de tomar decisões, planejar ações e assumir autoria sobre o próprio percurso formativo;
- b) Participação – envolvimento ativo no enfrentamento e encaminhamento de problemas reais, dentro e fora da escola;
- c) Competência – mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes para atuar com eficácia e responsabilidade nas situações propostas;
- d) Solidariedade – compromisso com o bem comum e disposição para realizar ações que beneficiem a coletividade.

À luz dessas definições, as quatro dimensões propostas por Costa podem ser sistematizadas no quadro a seguir, que sintetiza suas características centrais e sua função no desenvolvimento integral dos estudantes. A organização visual contribui para evidenciar como esses elementos se articulam entre si e constituem a base formativa do protagonismo juvenil.

Quadro 2 – Dimensões formativas do protagonismo juvenil, segundo Costa (2000, 2006)

<i>Habilidade Central</i>	<i>Descrição</i>
Autonomia	Capacidade de tomar decisões e de ter autoria sobre o seu próprio processo.
Participação	Envolver-se e comprometer-se no enfrentamento e encaminhamento de problemas reais.
Competência	Adquirir o conhecimento e as habilidades necessárias para atuar e ter sucesso no que se propõe a fazer.
Solidariedade	Ação voltada para a coletividade e para o bem comum, muitas vezes traduzida em serviço à comunidade.

Fonte: Adaptado de Costa (2000, 2006).

A sistematização apresentada no quadro reforça a interdependência entre essas dimensões e evidencia que o protagonismo juvenil não se reduz a uma postura individual, mas se constrói na relação entre tomada de decisão, engajamento social, competência para agir e compromisso com a coletividade. Essa

compreensão amplia as possibilidades de trabalho pedagógico com os jovens e fundamenta práticas que valorizam sua participação crítica no contexto escolar.

Essas dimensões dialogam diretamente com as demandas contemporâneas da formação juvenil, orientando práticas pedagógicas que ampliam o engajamento crítico e a atuação social dos estudantes. Pesquisas recentes mostram que jovens que vivenciam experiências de protagonismo desenvolvem competências socioemocionais, liderança, criatividade, resolução de conflitos e visão de projeto de vida (PEREIRA; BARLETA, 2022; COSTA; NOGUEIRA, 2023).

Contudo, leituras críticas apontam que o protagonismo também pode ser apropriado de maneira prescritiva pelas políticas educacionais. Correia Teles e Dias (2024) alertam que, em determinados contextos, o discurso da autonomia pode responsabilizar os jovens individualmente por sua inserção profissional e social, enquanto o Estado reduz sua responsabilidade no provimento de direitos. Assim, compreender o protagonismo juvenil exige não apenas incorporá-lo como princípio pedagógico, mas analisá-lo como fenômeno social situado em tensões econômicas, políticas e culturais.

Portanto, o protagonismo juvenil pode ser entendido como princípio educativo, abordagem formativa e metodologia, sustentada nos valores de autonomia, participação, competência e solidariedade. Ao final da educação básica, espera-se que os jovens sejam capazes de projetar seu futuro, agir de forma crítica e criativa e transformar sua realidade social (PEREIRA; BARLETA, 2022).

4.3.1 Protagonismo Juvenil e a Abordagem Crítico-Emancipatória (ACE)

A aproximação entre o protagonismo juvenil e a Abordagem Crítico-Emancipatória (ACE) revela uma convergência teórica significativa entre as propostas de Antônio Carlos Gomes da Costa e a perspectiva pedagógica de Elenor Kunz. Ambas enfatizam o jovem como sujeito ativo, capaz de interpretar, decidir, agir e transformar sua realidade.

Na ACE, o movimento humano é compreendido como forma de linguagem carregada de significados culturais e sociais, que deve ser tematizada criticamente no contexto escolar (KUNZ, 1991, 1994). Essa concepção rompe com o ensino tecnicista ao propor processos dialógicos, investigativos e emancipatórios. Assim como no protagonismo juvenil, o estudante deixa de ser mero executor de tarefas e

passa a ser coautor da prática, corresponsável pelo planejamento e pela produção de sentidos nas atividades corporais.

Costa (2000) afirma que o protagonismo implica participação ativa, tomada de decisão e compromisso com o bem comum. Esses princípios encontram ressonância na ACE quando Kunz (2004) defende que o ato pedagógico deve ser organizado como espaço de diálogo e negociação, onde os estudantes problematizam, argumentam e constroem coletivamente as práticas corporais.

Nessa articulação, destacam-se três dimensões da ACE que fortalecem o protagonismo:

a) Compreensão crítica das práticas corporais

A ACE propõe que o estudante analise os elementos culturais, históricos e sociais do esporte e das demais práticas corporais (KUNZ, 1994). Tal compreensão favorece o engajamento crítico, elemento estruturante do protagonismo juvenil (NAZÁRIO; SANTOS; FERREIRA NETO, 2023).

b) Autonomia e tomada de decisão

Enquanto o protagonismo demanda a capacidade de decidir, planejar e agir (COSTA, 2000), a ACE organiza situações de aprendizagem que estimulam escolhas, criação de regras, resolução de problemas e iniciativas coletivas (KUNZ, 2001).

c) Participação comunicativa

Inspirada na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas (1987), a ACE valoriza o diálogo e a construção coletiva de significados. Isso converge com a perspectiva de Costa (2006), que defende a participação como prática solidária e socialmente comprometida.

Assim, quando articulada ao protagonismo juvenil, a ACE fornece um arcabouço teórico, metodológico e ético para a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente responsáveis. Na Educação Física, essa integração permite superar o modelo esportivista tradicional, ampliando o potencial formativo das práticas corporais e fortalecendo a atuação dos jovens na escola e na comunidade.

4.4 Jogos e Esportes Não Tradicionais

A Educação Física no Brasil passou por diversas fases, refletindo mudanças políticas, sociais e pedagógicas. No período imperial, era influenciada pelos modelos europeus e voltada para a preparação militar e disciplinar dos corpos (SOARES, 1994). No início do século XX, com a chegada das tendências higienistas e eugenistas, a disciplina assumiu um caráter biologicista, sendo utilizada como ferramenta para o fortalecimento da saúde e da moral da população (GHIRALDELLI, 1988).

Durante a década de 1930, especialmente no contexto do Estado Novo, a Educação Física foi institucionalizada como componente obrigatório, reforçando ideais nacionalistas e de disciplinamento corporal (SOARES, 1994; GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988).

Nos anos 1960 e 1970, durante a ditadura militar, a ênfase permaneceu na formação física e no rendimento esportivo, influenciada pelos ideais de produtividade e controle social (BRACHT, 1999). Esse período consolidou o modelo esportivista, que priorizava a prática de modalidades competitivas e a excelência atlética.

Nos anos 1980, começa a surgir uma nova concepção de Educação Física, impulsionada por correntes críticas que questionavam seu caráter meramente biológico e competitivo. Pesquisadores como Bracht (1999) e Daolio (2004) defendiam a abordagem cultural da disciplina, considerando o corpo e o movimento como construções sociais e históricas. Essa mudança de paradigma influenciou a inserção de novas práticas e debates sobre a inclusão de diferentes manifestações da cultura corporal no ensino.

Nesse processo de ressignificação da Educação Física Escolar, destaca-se a contribuição do Coletivo de Autores (1992), que define a cultura corporal como o objeto de estudo da área. Para os autores, a cultura corporal abrange o conjunto de práticas corporais historicamente construídas pelos diferentes grupos sociais, como jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas, compreendidas como produções culturais carregadas de sentidos e significados. Essa concepção rompe com a lógica biologicista e tecnicista que predominou em períodos anteriores, ao deslocar o foco do desempenho físico e da padronização dos gestos para a compreensão crítica das práticas corporais enquanto fenômenos sociais e educativos. Dessa forma, a Educação Física passa a assumir uma função formativa ampliada, comprometida

com a leitura crítica da realidade e com a valorização da diversidade cultural presente nas manifestações do movimento humano.

Nesse contexto, Elenor Kunz (1994) propõe a transformação didático-pedagógica do esporte, destacando que o ensino das práticas corporais deve ultrapassar a dimensão técnica e instrumental, assumindo caráter educativo, comunicativo e emancipador. Sua proposta enfatiza a reflexão crítica sobre o movimento e a vivência esportiva, buscando formar sujeitos autônomos, capazes de compreender e intervir na realidade social por meio da prática corporal. Essa compreensão amplia o papel do professor, que passa a mediar processos de aprendizagem mais participativos e significativos, alinhados à formação cidadã e ao protagonismo juvenil.

A partir desse movimento de renovação teórico-pedagógica, emergiram esforços para redefinir o papel da Educação Física no currículo escolar. Dentro da Base, a Educação Física é definida como:

componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo. (BRASIL, 2017, p. 211).

A BNCC representa um avanço nesse sentido ao delimitar competências e habilidades que ampliam a abordagem da disciplina para além do viés biológico e esportivo. No documento, são propostas oito dimensões do conhecimento que devem ser trabalhadas na Educação Física: experimentação, análise, compreensão, reflexão sobre a ação, fruição, uso e apropriação, construção de valores e protagonismo comunitário (BRASIL, 2017).

Apesar disso, a prática pedagógica ainda enfrenta desafios para incorporar essa diversidade de conteúdo. Em muitas escolas, a repetição dos mesmos esportes ao longo dos anos — com a hegemonia do chamado “quarteto fantástico” (basquete, futebol, voleibol e handebol) — gera um progressivo desinteresse dos estudantes, especialmente no Ensino Médio. Essa limitação de repertório compromete o desenvolvimento integral dos estudantes e reflete uma cultura escolar marcada pela hegemonia do modelo esportivista, que privilegia modalidades tradicionais em detrimento da diversidade da cultura corporal (BRACHT, 1992; COLETIVO DE AUTORES, 1992).

De acordo com Assumpção, Arruda e Souza (2009), a Educação Física escolar tem como foco o estudo do corpo e do movimento, sendo sua responsabilidade pedagógica contemplar todas as manifestações daquilo que se compreende como cultura corporal. Essa compreensão reforça a necessidade de ampliar o repertório de práticas corporais trabalhadas na escola, superando a centralidade de modalidades tradicionais e valorizando experiências que considerem a diversidade cultural, social e histórica do movimento humano.

Na tentativa de nomear modalidades esportivas que vão além daquelas tradicionalmente abordadas em sala de aula, Tomita e Canan (2019) destacaram algumas expressões, como: complementares, alternativas, não convencionais, pouco conhecidas, diferentes e não tradicionais, com pouco expressividade.

O termo "não tradicional" refere-se a algo que foge do comum ou do padrão amplamente estabelecido. No contexto das modalidades esportivas, "não tradicional" descreve aquelas práticas que não fazem parte do currículo esportivo convencional, como futebol, vôlei ou basquete, por exemplo. São atividades menos difundidas ou exploradas, mas que oferecem novas possibilidades de aprendizagem e experiências (TOMITA, CANAN, 2019).

Para Matos (2018) esportes alternativos possui três características que os define: baixa visibilidade da mídia, materiais especializados e sem contextualização cultural local. Partindo desta visão, pode-se destacar a importância da introdução desses esportes em ambientes escolares ampliando a visão de diferentes culturas espalhadas pelo mundo.

Apesar da ampla presença dos esportes nos conteúdos da Educação Física escolar, observa-se uma ênfase concentrada em um número restrito de modalidades, geralmente vinculadas aos esportes de maior visibilidade midiática, conhecidos como esportes de massa. Essa centralidade acaba por limitar a diversidade de práticas corporais exploradas no ambiente escolar (DAÓLIO, 2014).

Os esportes não convencionais não devem ser vistos como uma nova proposta de conteúdos para a educação física, mas sim como uma forma de reunir práticas esportivas que são pouco exploradas nas escolas. Isso ajuda a romper com a predominância dos esportes mais tradicionais e competitivos, permitindo que os alunos experimentem de forma mais abrangente e significativa a vivência corporal dessas modalidades (VAGHETTI; PARDO, 2007, p. 32).

Segundo Junior; Sousa; Polezel (2006, p. 8) “o esporte convencional não é tratado como aquilo que se segue à risca, visando a competição em si, e sim um novo estilo de vida, trazendo a cultura de novos países, enfatizando ambientes diferentes”.

Costa e Nascimento (2006) classificam os esportes no contexto escolar em duas categorias: os esportes institucionalizados, como basquete, vôlei, handebol, atletismo, futebol e futsal, e os esportes alternativos. Estes últimos englobam modalidades menos tradicionais, pouco populares no Brasil ou até mesmo jogos que não recebem tanta atenção no meio profissional ou midiático.

Normalmente, os professores focam apenas nos esportes mais populares, embora existam muitas outras modalidades com características variadas que poderiam atrair um número maior de alunos (SILVA e VERONEZ, 2015). Vale destacar que não é necessário ter uma vivência extensa em uma prática corporal específica para trazê-la ao ambiente escolar, pois, como conteúdo educativo, ela possui aspectos importantes a serem considerados (LOPES et al., 2016).

A preocupação de professores e alunos em relação à implementação de esportes alternativos na escola está ligada à prática comum de replicar as modalidades exatamente como nas competições de alto rendimento. Para superar essa barreira, é essencial flexibilizar normas, adaptar materiais e reorganizar os espaços, permitindo que essas modalidades sejam incorporadas ao ambiente escolar de maneira acessível e significativa, promovendo uma construção conjunta do conhecimento entre professores e alunos dos esportes não tradicionais (SILVA e VERONEZ, 2015).

Outro fator, que também apresenta grande importância, refere-se ao contexto sociocultural, considerando as manifestações culturais, sendo considerados nesta categoria, os esportes como fenômenos culturais construídos por grupos sociais, que são desconhecidas por certas sociedades (BETTI, 2003). Levando em consideração os esportes alternativos, tem-se que a sua utilização é uma maneira de ampliar as práticas inovadoras no contexto das aulas, pois o professor apresenta novas culturas, disseminando, problematizando e ampliando o repertório dos estudantes (RODOY; BRANDL, 2016).

Nesse contexto, a proposta de introduzir no ambiente escolar modalidades como tag rugby, lacrosse, pickleball, cornhole e curling, que geralmente não fazem parte da cultura da educação física nas escolas do Tocantins, pode ser adequada para ampliar o repertório dos estudantes do ensino médio. Contudo, podem surgir

dúvidas quanto à existência de espaços específicos para a prática, à disponibilidade de materiais adequados e aos riscos dos movimentos realizados, inclusive entre os próprios professores de educação física, além de outros membros da comunidade escolar.

4.4.1 Jogos e Esportes Não Tradicionais: características, potencial pedagógico e fundamentação crítica

A incorporação de práticas esportivas menos hegemônicas nas aulas de Educação Física contribui para ampliar o repertório cultural dos estudantes, favorecer o protagonismo juvenil e romper com modelos tradicionais centrados no rendimento. A literatura aponta que modalidades não tradicionais potencializam a participação, a negociação de regras e a criação coletiva, elementos centrais para a Abordagem Crítico-Emancipatória (ACE) e para práticas pedagógicas alinhadas à democratização do currículo (BRACHT, 2019; NEIRA E NUNES, 2009).

No campo da Educação Física, jogos e esportes constituem manifestações da cultura corporal que, embora compartilhem elementos como regras, interação social e intencionalidade lúdica, apresentam distinções conceituais importantes. Os jogos caracterizam-se por maior flexibilidade normativa, possibilidade de adaptação às necessidades dos participantes e valorização da ludicidade, da criatividade e da participação coletiva. Já os esportes apresentam maior sistematização de regras, institucionalização por entidades reguladoras e, frequentemente, estão associados a contextos competitivos formalizados (BRACHT, 2019). Na perspectiva crítico-emancipatória, o esporte deve ser compreendido para além de sua dimensão técnica e competitiva, sendo ressignificado como possibilidade de expressão, comunicação e formação crítica dos sujeitos (KUNZ, 1994; 2001).

Nesse sentido, a inserção de jogos e esportes não tradicionais na Educação Física escolar amplia as possibilidades de participação e aprendizagem, favorecendo a autonomia e o protagonismo juvenil. No presente estudo, foram desenvolvidas práticas classificadas como jogos e esportes não tradicionais, como o Tag Rugby, o Pickleball, o Lacrosse, o Curling (adaptado) e o Cornhole. O Tag Rugby caracteriza-se como um jogo esportivo adaptado, derivado do Rugby, com maior flexibilidade normativa e finalidade pedagógica. Já o Pickleball e o Lacrosse constituem esportes institucionalizados, com regras sistematizadas e

reconhecimento em diferentes contextos esportivos. O Curling, embora seja um esporte institucionalizado, foi desenvolvido neste estudo em versão adaptada ao contexto escolar. O Cornhole, por sua vez, apresenta características que permitem compreendê-lo tanto como jogo quanto como esporte, dependendo do nível de formalização e do contexto de prática.

Nas seções seguintes, apresentam-se análises sintéticas e fundamentadas de Tag Rugby, Pickleball, Lacrosse, Cornhole e Curling (adaptado), incluindo características, potencial pedagógico e reflexão crítica.

4.4.1.1 Tag Rugby

a) Características

O Tag Rugby é classificado como um jogo esportivo derivado do Rugby, sendo uma adaptação pedagógica que substitui o contato físico pela retirada de fitas presas à cintura. Enquanto o Rugby constitui um esporte institucionalizado, com regras oficiais e competições formais, o Tag Rugby apresenta caráter educativo e maior flexibilidade normativa, sendo amplamente utilizado em contextos escolares como estratégia de iniciação esportiva e inclusão (GOLIN e SAMBRANA, 2015; PENNY, 2023). Essa adaptação reduz riscos e facilita a participação dos estudantes, favorecendo sua implementação nas aulas de Educação Física.

b) Potencial para ACE, protagonismo e inclusão

Por ser pouco conhecido entre os estudantes, o Tag Rugby tende a nivelar habilidades iniciais, o que reduz hierarquias e incentiva participação diversificada. A modalidade exige cooperação permanente e negociações de regras — como tempo de posse, áreas de jogo e sistema de marcação —, estimulando a corresponsabilização entre docentes e discentes (PENNY, 2023).

c) Reflexão crítica

Penny (2023) destaca que a formação continuada do professor é determinante para transformar o Tag Rugby em prática realmente significativa, e não apenas em uma mudança superficial de modalidade. Além disso, adaptações sem contato permitem ressignificar valores do rugby, enfatizando cooperação, ética e estratégia, alinhando-se às perspectivas críticas da Educação Física (GOLIN & SAMBRANA, 2015).

4.4.1.2 Pickleball

a) Características

O Pickleball é classificado como um esporte de rede/divisão, combina elementos de tênis, badminton e tênis de mesa, sendo praticado com paddle e bola perfurada, em quadra reduzida e com regras específicas — como a zona de não-voleio (“kitchen”). Estudos apontam que sua complexidade física e técnica é moderada, favorecendo ampla participação (MARTIN et al., 2024).

b) Potencial para ACE, protagonismo e inclusão

Pesquisas recentes indicam que o Pickleball melhora bem-estar, interação social e engajamento físico em diferentes faixas etárias, inclusive idosos (MARTIN et al., 2024). No ambiente escolar, sua simplicidade permite que estudantes criem adaptações de modo autônomo, como variações de pontuação ou de tamanho da quadra, favorecendo protagonismo juvenil (PARKER et al., 2025).

c) Reflexão crítica

O crescimento acelerado do Pickleball exige que professores articulem segurança e acessibilidade, considerando estudos epidemiológicos sobre lesões emergentes (PARKER et al., 2025). Assim, recomenda-se que a prática seja integrada a reflexões sobre prevenção, autonomia e adaptação pedagógica.

4.4.1.3 Lacrosse

a) Características

O lacrosse é classificado como esporte de invasão, de origem indígena norte-americana, que utiliza bastões (crosses) para conduzir e lançar a bola. Em contextos escolares, recomenda-se o uso de adaptações, como redução do campo, limitação de contato físico e simplificação das regras (LACROSSE, 2025).

b) Potencial para ACE, protagonismo e inclusão

Por ser praticamente desconhecido no Brasil, o lacrosse nivela competências iniciais, favorecendo construção coletiva de regras e divisão de papéis táticos. A modalidade também permite trabalhar temas culturais, como memória indígena,

colonialismo e apropriação cultural — conteúdos essenciais à formação crítica (NEIRA e NUNES, 2009).

c) Reflexão crítica

É fundamental reconhecer e valorizar as raízes indígenas do lacrosse, evitando apropriações descontextualizadas, como alerta a própria World Lacrosse em seus documentos educacionais. Para uso pedagógico, recomenda-se articular fontes históricas com estudos sobre jogos de invasão e cultura corporal.

4.4.1.4 Cornhole

a) Características

O Cornhole é um jogo de precisão em que o jogador lança sacos em direção a uma tábua inclinada com um orifício. O equipamento simples o torna facilmente reproduzível no ambiente escolar (CORNHOLE WORLDWIDE, s.d.).

b) Potencial para ACE, protagonismo e inclusão

Por exigir principalmente precisão e não força, o cornhole é acessível a estudantes com diferentes capacidades físicas. A modalidade permite criação de variantes propostas pelos próprios estudantes — como distâncias, formatos de disputa ou pontuações, fortalecendo protagonismo.

c) Reflexão crítica

O Cornhole, apesar de frequentemente associado a práticas recreativas informais, oferece a simplicidade de regras e materiais facilita o acesso de diferentes grupos, evidenciando, na prática, questões sobre equidade e inclusão nas aulas de Educação Física. Ao propor que os próprios estudantes participem da criação ou adaptação das regras, seja modificando distâncias, formatos de disputa ou critérios de pontuação.

A aplicação de jogos como o cornhole possibilita a ampliação do repertório cultural, incentivando o reconhecimento e a valorização de práticas pouco convencionais no currículo escolar brasileiro. Isso contribui para um currículo mais plural e aberto a experiências que desestabilizam visões hegemônicas do esporte na

escola, promovendo discussões sobre práticas de lazer, apropriações culturais e as distintas formas de participação corporal.

4.4.1.5 Curling

a) Características

O Curling é um esporte institucionalizado, tradicionalmente praticado no gelo, no qual os participantes lançam pedras deslizantes em direção a um alvo, exigindo precisão, estratégia e cooperação. Em adaptações escolares, utiliza-se discos deslizantes ou superfícies sintéticas, mantendo os princípios de estratégia, comunicação e precisão, o que possibilita sua inserção em contextos educacionais com diferentes condições estruturais (WORLD CURLING FEDERATION, 2025; MASON, 2022).

b) Potencial para ACE, protagonismo e inclusão

A modalidade oferece ampla participação, pois não exige força física, mas sim planejamento e cooperação. Os estudantes podem definir regras, funções e variações de jogo, o que favorece autonomia e protagonismo.

c) Reflexão crítica

No Brasil, devido à ausência de espaços com gelo, o Curling não é considerado uma modalidade esportiva oficialmente praticada. No entanto, ao ser adaptado para o ambiente escolar com materiais simples, como garrafas preenchidas e vassouras, a atividade demonstra potencial para tornar a Educação Física mais plural e inclusiva ao facilitar o contato dos estudantes com esportes pouco tradicionais.

Essa versão adaptada do Curling proporciona uma experiência na qual barreiras relacionadas à força física ou habilidade específica são minimizadas, incentivando o envolvimento de todos, incluindo alunos com limitações físicas ou necessidades especiais. Além disso, a possibilidade de os próprios alunos participarem do processo de construção das regras apoia o desenvolvimento do protagonismo estudantil e fomenta a reflexão coletiva sobre objetivos, funcionamento e sentidos do esporte.

4.4.2 Considerações Finais da Revisão Bibliográfica

A revisão realizada evidenciou que a Abordagem Crítico-Emancipatória (ACE), o Protagonismo Juvenil e os Jogos e Esportes Não Tradicionais (JENAT) constituem o núcleo teórico que sustenta esta pesquisa. A ACE, conforme discutem Bracht (2019) e Kunz (2016), orienta práticas pedagógicas que ultrapassam o ensino técnico-esportivo, priorizando a leitura crítica da cultura corporal, a participação ativa dos estudantes e a formação de sujeitos capazes de compreender e intervir na realidade. Esse marco teórico fornece o horizonte pedagógico que fundamenta as escolhas realizadas ao longo da intervenção.

No mesmo sentido, o protagonismo juvenil, amplamente destacado em debates sobre o Ensino Médio contemporâneo (DAYRELL, 2007; ABRAMO, 2016), reforça a necessidade de considerar o estudante como autor e corresponsável pelo processo educativo. A literatura aponta que esse protagonismo envolve autonomia, tomada de decisão, negociação de regras, resolução de problemas coletivos e engajamento significativo no contexto escolar (DAYRELL, 2007). Assim, o protagonismo não se configura como um adorno metodológico, mas como um princípio estruturante que dá concretude às propostas críticas no âmbito da Educação Física.

Os JENAT, por sua vez, apresentam-se como estratégia coerente com esses referenciais teóricos. Por serem modalidades pouco familiares, contribuem para nivelar o repertório inicial dos estudantes, reduzindo hierarquias de habilidade e ampliando possibilidades de participação. Estudos recentes destacam que o trabalho com esportes não hegemônicos favorece processos de criação e modificação de regras, amplia o diálogo intercultural e problematiza modelos tradicionais de excelência esportiva (NEIRA e NUNES, 2009; BRACHT, 2019). Dessa forma, os JENAT fortalecem práticas pedagógicas que valorizam autoria, criticidade e diversidade cultural — dimensões indispensáveis a esta investigação.

Em síntese, os três eixos conceituais aqui retomados estabelecem os fundamentos teóricos e pedagógicos que orientam a intervenção. A articulação entre ACE, protagonismo e JENAT permite compreender como a Educação Física pode constituir-se como espaço de participação qualificada, construção coletiva e reflexão crítica sobre práticas corporais, aspectos essenciais ao objetivo da pesquisa.

Assim, esta revisão não apenas sistematiza o debate acadêmico sobre os temas centrais, mas também delimita as bases que orientarão a construção metodológica e as análises posteriores.

No capítulo seguinte, esses referenciais serão retomados para justificar as escolhas relativas à organização das aulas, aos instrumentos de coleta, ao papel dos estudantes no processo e aos critérios adotados para análise dos registros. Do mesmo modo, no capítulo de Resultados, as interpretações serão ancoradas nas categorias teóricas discutidas aqui, permitindo avaliar de que maneira a intervenção expressou — ou tensionou — os princípios da ACE, do protagonismo juvenil e dos Jogos e Esportes Não Tradicionais.

5 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A presente investigação adota uma **abordagem quali-quantitativa**, articulando estratégias que permitem uma análise ampla e aprofundada da realidade escolar. Esta escolha metodológica alinha-se às diretrizes do **Mestrado Profissional (PROEF)**, que prevê o desenvolvimento de pesquisas aplicadas voltadas à resolução de problemas no cotidiano da Educação Física Escolar. Nesse sentido, a trajetória aqui delineada culmina na **elaboração de um Produto Educacional**, concebido para servir de subsídio didático-pedagógico a outros docentes da área.

A pesquisa estruturou-se em três etapas principais, conforme detalhado a seguir:

1. **Fundamentação Teórica:** Levantamento bibliográfico e documental;
2. **Intervenção Prática:** Implementação das ações e coleta de dados no ambiente escolar;
3. **Análise Crítica e Elaboração do Produto:** Sistematização dos resultados e formatação do material pedagógico final.

5.1 Fundamentação Teórica

A primeira etapa consistiu em uma revisão bibliográfica, com o objetivo de embasar teoricamente o estudo, permitindo a compreensão dos conceitos, das práticas e das discussões relacionadas ao tema investigado. Essa fundamentação serviu de base para sustentar as escolhas pedagógicas adotadas durante a intervenção, notadamente a articulação entre a Abordagem Crítico-Emancipatória, o Protagonismo Juvenil e a inserção dos Jogos e Esportes Não Tradicionais no currículo da Educação Física.

Para isso, foi realizada uma busca em livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e diretrizes educacionais do Ministério da Educação (MEC). A seleção das fontes foi feita a partir de bases de dados reconhecidas, tais como Google Acadêmico, Scielo, CAPES Periódicos, utilizando descritores como "protagonismo juvenil", "esportes não tradicionais", "Ensino Médio Integral".

O critério de inclusão dos materiais foi pautado na relevância para o tema, na atualidade das publicações (preferencialmente dos últimos cinco anos) e na relação direta com os objetivos da pesquisa.

A análise dos textos foi orientada por uma abordagem qualitativa, identificando convergências e divergências entre os autores, além de discutir como os referenciais teóricos dialogam com a realidade da Educação Física no contexto do Ensino Médio Integral. Essa etapa foi essencial para compreender os desafios e potencialidades da implementação de novas práticas no ensino da disciplina, bem como para subsidiar a análise dos dados coletados na pesquisa de campo.

5.2 Abordagem Metodológica e Natureza da Pesquisa

A pesquisa foi conduzida sob a perspectiva da Pesquisa-Ação, conforme preconiza Thiollent (2011). Essa abordagem se justifica pela inserção direta da pesquisadora no contexto escolar, assumindo a responsabilidade pelas intervenções pedagógicas no componente curricular de Educação Física. A Pesquisa-Ação pressupõe uma construção coletiva do conhecimento, fundamentada na interação entre pesquisador e participantes.

Adotou-se uma abordagem metodológica de natureza quantitativa e qualitativa, integrando diferentes procedimentos de coleta e análise de dados. Os dados quantitativos foram obtidos a partir de questões fechadas dos questionários, ofereceram indicadores gerais relacionados à frequência, ao envolvimento e à participação dos estudantes nas atividades propostas. Os dados qualitativos permitiram uma compreensão aprofundada dos significados, percepções e representações dos sujeitos, considerando suas experiências, valores e contextos socioculturais (MINAYO, 2024; GIL, 2022).

A etapa de campo foi caracterizada por uma intervenção nas aulas de Educação Física, centrada em Jogos e Esportes Não Tradicionais. Sob a égide da **pesquisa-ação**, a metodologia priorizou a participação ativa dos sujeitos, utilizando estratégias didáticas que fomentassem o protagonismo juvenil. O objetivo central foi estimular um engajamento que fosse, simultaneamente, crítico, criativo e colaborativo por parte dos estudantes.

Considerando a integração entre elementos qualitativos e quantitativos, a pesquisa assumiu caráter descritivo, permitindo traçar o perfil da realidade

investigada, bem como caracterizar fenômenos, comportamentos e práticas pedagógicas observadas ao longo do processo interventivo (MARCONI; LAKATOS, 2017).

5.3 Universo da pesquisa

O universo desta pesquisa foi composto pelos estudantes do Centro de Ensino Médio Oquerlina Torres, localizado na cidade de Guaraí, no estado do Tocantins, uma escola de tempo integral. A instituição conta com 258 alunos matriculados no Ensino Médio (do primeiro ao terceiro ano), com idades entre 15 e 19 anos.

5.3.1 Amostra - Participantes

A amostra foi definida como uma parte representativa do conjunto universo, um subconjunto, que é escolhido a partir de critérios que preservem a representatividade desta população (VERGARA, 2009).

Foram convidados para a amostra os estudantes de uma turma da 1ª série do Ensino Médio, que participavam de uma disciplina eletiva ministrada pelo professor de Educação Física. A turma era composta por 28 estudantes, com idades entre 15 e 17 anos. Desses, apenas 25 preencheram o TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido) e o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), como forma de aceitação voluntária e de consentimento dos responsáveis em relação à pesquisa realizada. Embora três estudantes não tenham formalizado sua participação por meio da assinatura dos termos, essa situação não inviabilizou suas presenças e envolvimento nas aulas.

No que se refere aos critérios de exclusão, foram retirados da amostra os sujeitos que não estejam matriculados na 1ª série do Ensino Médio do Centro de Ensino Médio Oquerlina Torres e que não tenham preenchido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

Entre os participantes, 52% eram do sexo feminino e 48% do sexo masculino. Em relação ao contato prévio com os esportes não tradicionais, os dados

evidenciaram elevados percentuais de desconhecimento, variando entre 62,5% e 100% dos estudantes, a depender da modalidade investigada.

5.4 Procedimentos de Intervenção Pedagógica

A intervenção pedagógica, consistiu na implementação de uma sequência didática, foi desenvolvida a partir de um processo colaborativo, no qual professora-pesquisadora e estudantes atuaram conjuntamente na organização e condução da sequência didática. Essa dinâmica teve como objetivo ampliar o protagonismo discente, estimulando a participação efetiva dos estudantes nas diferentes etapas do planejamento e da execução das atividades, de modo a favorecer aprendizagens contextualizadas e significativas. A sequência didática contemplou diferentes modalidades de Jogos e Esportes Não Tradicionais, como Lacrosse, Tag Rugby, Curling, Cornhole e Pickleball. Cada modalidade foi desenvolvida em blocos de duas a três aulas.

Estruturada ao longo de 14 semanas, com encontros semanais de duas aulas seguidas de 50 minutos cada. As aulas foram ministradas pela própria pesquisadora durante o componente curricular regular da disciplina, no período de setembro a dezembro de 2025, o que possibilitou uma vivência contínua e sistemática das práticas pedagógicas propostas.

O Quadro 3 apresenta um panorama geral dessa sequência didática.

Quadro 3 - Panorama geral da sequência didática

Semana	Aula	Atividades desenvolvidas	Objetivos (em relação ao Protagonismo/JENT)
1	1 e 2	Apresentação da proposta; orientações gerais; esclarecimentos e dúvidas; roda de conversa diagnóstica. Entrega do TCLE e TALE.	Promover escuta ativa e valorização das opiniões para identificar o contexto sociocultural.
2	3 e 4	Recolhimento do TCLE/TALE. Socialização da experiência formativa da professora-pesquisadora em contexto internacional, a partir de vivência	Contextualizar os Jogos e Esportes Não Tradicionais como práticas culturais situadas, estimulando o

		no Canadá, como estratégia de contextualização dos Jogos e Esportes Não Tradicionais. Escolha dos JENT a serem trabalhados.	diálogo, a escuta e a tomada de decisões coletivas pelos estudantes na definição das modalidades.
3	5 e 6	Tag Rugby: apresentação teórica da modalidade, escolha do ambiente, adaptação das regras, escolha e confecção dos materiais. Vivência da modalidade.	Estimular trabalho em equipe, tomada de decisões e corresponsabilidade nas adaptações das regras.
4	7 e 8	Tag Rugby: continuação da vivência da modalidade e preenchimento do questionário e registros no diário de campo.	Consolidar aprendizagens sobre o jogo; refletir sobre cooperação, respeito e tomada de decisões; registrar percepções e aprendizagens no diário de campo, fortalecendo a autonomia reflexiva dos estudantes.
5	9 e 10	Lacrosse: apresentação teórica sobre a modalidade, discussão e adaptação de regras, materiais alternativos para confecção dos implementos esportivos.	Conhecer regras básicas e habilidades específicas; desenvolver responsabilidade coletiva na construção dos materiais; estimular cooperação e criatividade.
6	11 e 12	Lacrosse: montagem dos implementos, vivência prática da modalidade. Preenchimento do questionário.	Desenvolver habilidades de manipulação de bastão e bola; promover cooperação e coordenação; refletir

			sobre a experiência vivida.
7	13 e 14	Lacrosse: registros no diário de campo. Curling: apresentação teórica, regras básicas e discussão sobre adaptações possíveis para o ambiente escolar.	Sistematizar aprendizagens; conhecer nova modalidade de precisão; propor adaptações criativas e acessíveis, fortalecendo a participação ativa dos estudantes.
8	15 e 16	Curling: vivência prática. Preenchimento do questionário e registros no diário de campo.	Desenvolver habilidades de precisão e coordenação; valorizar o aspecto lúdico e inclusivo do jogo; incentivar protagonismo por meio da colaboração e registro das experiências.
9	17 e 18	Pickleball: planejamento e adaptação da quadra e dos materiais. Discussão sobre as estratégias de jogo. Vivência prática.	Conhecer fundamentos e regras, explorar possibilidades de adaptação. incentivar a participação ativa e a liderança dos estudantes no processo de ensino.
10	19 e 20	Pickleball: vivência prática. preenchimento do questionário e registros no diário de campo.	Incentivar a participação ativa e a Liderança dos estudantes no processo de ensino.
11	21 e 22	Cornhole: confecção dos materiais. Vivência prática.	Desenvolver habilidades de precisão e coordenação; refletir sobre cooperação e

			inclusão; fortalecer o protagonismo através do registro e da autoavaliação das experiências.
12	23 e 24	Cornhole: vivência prática. Preenchimento do questionário e registros do diário de campo.	Desenvolver habilidades de precisão; fortalecer o Protagonismo através da autoavaliação.
13	25 e 26	Avaliação da sequência didática: revisão dos registros e autoavaliação sobre as aprendizagens.	Refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem; reconhecer avanços individuais e coletivos.
14	27 e 28	Socialização dos registros do diário de campo pelos estudantes; roda de conversa sobre aprendizagens, desafios e contribuições das modalidades para o protagonismo juvenil.	Sistematizar aprendizagens e valorizar o Protagonismo dos estudantes na construção do conhecimento.

Fonte: desenvolvido pela professora-pesquisadora

A trajetória metodológica seguiu a lógica da espiral cíclica da pesquisa-ação, composta por quatro fases que se repetiam a cada nova modalidade de JENAT (Jogos e Esportes Não Tradicionais) introduzida: **Planejamento, Ação, Observação e Reflexão**. Esse movimento permitiu que a intervenção fosse moldada pelo protagonismo juvenil, onde o feedback dos estudantes não era apenas ouvido, mas incorporado à prática pedagógica subsequente

5.5 Instrumentos de Coleta de Dados

Para a coleta de dados, foram utilizados dois instrumentos principais:

5.5.1 Questionário (Apêndice F)

O questionário constitui uma técnica de pesquisa utilizada para o levantamento de dados primários, possibilitando a mensuração de fenômenos sociais. Apresenta vantagens em relação a outras técnicas de coleta de dados, devendo ser elaborado com clareza e objetividade (GIL, 2024).

Em relação ao emprego do questionário, Pereira, Shitsuka, Parreira e Shitsuka (2018) destacam que essa técnica é amplamente utilizada, sendo relevante que o instrumento apresente consistência e alinhamento aos objetivos da investigação. O questionário foi aplicado em formato físico junto aos estudantes participantes da pesquisa.

Nesta pesquisa, foi utilizado um questionário semiestruturado, composto por itens de resposta livre e itens de múltipla escolha, visando captar as percepções dos estudantes acerca do ensino de Jogos e Esportes Não Tradicionais e sua relação com o protagonismo juvenil. Segundo Gil (2024), essa técnica possibilita a obtenção de dados objetivos e subjetivos, ampliando as possibilidades de análise dos resultados.

O questionário foi estruturado após a verificação da pertinência, clareza e coerência dos itens em relação aos objetivos da pesquisa.

Foi realizado um pré-teste com estudantes que possuíam características semelhantes ao público-alvo da pesquisa, com o objetivo de verificar a compreensão dos itens, o tempo de resposta e possíveis ambiguidades. A partir desse procedimento, foram efetuadas adequações para garantir maior precisão e confiabilidade na aplicação definitiva do instrumento.

O questionário foi organizado em três seções principais. A primeira seção contemplou o conhecimento prévio e as experiências dos estudantes com os Jogos e Esportes Não Tradicionais, investigando o contato anterior com a modalidade e as aprendizagens construídas nas aulas, como regras, estratégias, habilidades técnicas, aspectos históricos e trabalho em equipe. A segunda seção buscou identificar as percepções sobre as vivências realizadas e os principais desafios enfrentados para a participação ativa nas aulas de Educação Física, considerando fatores como interesse, preparo físico, receio de julgamento e condições materiais. A terceira seção voltou-se à experiência subjetiva dos estudantes e às possibilidades de fortalecimento do protagonismo juvenil, solicitando relatos das vivências mais

marcantes e sugestões para ampliar o engajamento, a autonomia e a participação nas aulas.

As respostas discursivas foram analisadas em abordagem qualitativa, utilizando a técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), seguindo as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação. Foram identificadas Unidades de Registro (UR) nas falas dos estudantes, posteriormente agrupadas em categorias temáticas relacionadas às dimensões do protagonismo juvenil.

O questionário teve como finalidade compreender o processo de ensino dos Jogos e Esportes Não Tradicionais e analisar a percepção dos estudantes sobre as aulas de Educação Física, considerando conhecimentos prévios, aprendizagens construídas, desafios enfrentados e sugestões relacionadas ao fortalecimento do protagonismo juvenil.

5.5.2 Diário de campo

O diário é muito utilizado em pesquisas qualitativas, envolve uma observação do campo de investigação, permitindo acompanhar as experiências e interações dos sujeitos estudados, destacando também as reflexões e escolhas feitas pelo pesquisador (ARAÚJO et al, 2013).

Através do diário de campo podemos observar (GUERRA, 2014):

- a) descrições dos sujeitos (aparência, maneira de vestir, modo de falar e agir, particularidades dos indivíduos);
- b) visões de mundo dos sujeitos (grau de religiosidade, valores, elementos culturais ligados ao processo de trabalho, de saúde, etc.);
- c) falas dos sujeitos (diálogos, palavras, gestos, expressões faciais, pronúncias);
- d) descrição do espaço físico (organização, desenho espaço, mobília e outros entes concretos);
- e) descrição de atividades dos sujeitos (detalhamento corporal e registros de entes concretos);
- f) relatos de acontecimentos (forma como aconteceram e natureza das ações);
- g) comportamento do próprio observador (aspectos que possam interferir na coleta de dados).

A escolha desses aspectos para registro no diário de campo fundamenta-se na necessidade de compreender o processo pedagógico em sua complexidade, indo além da descrição das atividades realizadas. Ao contemplar elementos relacionados aos sujeitos, às interações, às falas, ao espaço, às ações e às percepções do próprio observador, buscou-se captar indícios do protagonismo juvenil em suas diferentes manifestações, como a participação ativa, a tomada de decisões, a cooperação, a expressão de sentidos e a construção de significados durante as aulas.

Esses registros permitiram analisar não apenas o que foi feito, mas como os estudantes se envolveram nas práticas de Jogos e Esportes Não Tradicionais, em consonância com os pressupostos da pesquisa-ação e com a perspectiva crítico-emancipatória adotada neste estudo.

A análise dos dados produzidos nos diários de campo seguiu a técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), em uma abordagem qualitativa e interpretativa. Essa técnica de análise permitiu identificar, categorizar e interpretar padrões, sentidos e significados presentes nas anotações feitas tanto pela professora-pesquisadora quanto pelos estudantes.

O tratamento dos dados provenientes do diário de campo foi realizado sob a abordagem qualitativa, considerando a natureza interpretativa da pesquisa. A análise seguiu a técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), permitindo identificar, categorizar e interpretar padrões, sentidos e significados presentes nas anotações produzidas ao longo da intervenção.

O processo de análise dos dados foi desenvolvido em três etapas principais:

Pré-análise: nesta fase inicial, foi feita a leitura flutuante de todos os registros dos diários de campo, com o intuito de se familiarizar com os dados e identificar aspectos relevantes.

Exploração do material: os registros foram codificados e agrupados em categorias temáticas. Essa etapa permitiu verificar como e em que medida o protagonismo juvenil se manifesta nas experiências relatadas e observadas.

Tratamento dos resultados e interpretação: os dados organizados e categorizados serão interpretados à luz do referencial teórico adotado na pesquisa, com destaque para os conceitos de protagonismo juvenil, jogos e esportes não tradicionais e ensino médio integral.

No processo de categorização, foram identificadas Unidades de Contexto (UC), correspondentes aos relatos completos registrados no diário, e Unidades de Registro (UR), referentes aos trechos significativos que evidenciavam manifestações de autonomia, participação, competência e solidariedade, conforme os objetivos da pesquisa.

O método de Análise de Conteúdo, utiliza-se da Técnica de Categorização Temática utilizando a transformação do conteúdo das respostas em unidades - a unitarização, e posteriormente, a classificação das unidades em categorias – a categorização, com o intuito de facilitar a discussão.

Assim, as Unidades de Contexto (UC) podem designar as respostas completas e as Unidades de Registro (UR) designam os seguimentos do texto, identificando os elementos relevantes para o objetivo da pesquisa (Bardin, 2010).

5.6 Aspectos Éticos

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal do Tocantins, cadastrada na Plataforma Brasil, CAEE n.º 89848425.1.0000.5519.

Foram consideradas as normas éticas vigente na Lei n.º 14.874, de 24 de maio de 2024, que estabelece o Sistema Nacional de Ética da Pesquisa observando prioritariamente os direitos dos entrevistados, respeitando o bem-estar e a identidade das pessoas envolvidas.

Para preservar a identidade dos participantes e garantir o anonimato, as falas dos estudantes foram identificadas por meio de códigos alfanuméricos. Utilizou-se a sigla E (Estudante) seguida de um número (E1, E2, E3...), sem qualquer correspondência com seus nomes reais, servindo apenas para diferenciar as manifestações individuais ao longo da análise.

Outro aspecto a ser considerado refere-se ao uso e à eventual exposição indevida das informações dos sujeitos. Assim, a pesquisa pautou-se na Lei nº 13.709/2019, a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), com o intuito de preservar os participantes por meio do compromisso com a fidelidade das informações, reconhecendo as implicações sociais e políticas que o estudo poderá alcançar.

Em seguida, iniciamos após visitar a escola, o planejamento da pesquisa juntamente com o diretor, coordenadora de área - Linguagens e professor de

Educação Física. Na ocasião entregamos o termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE dos estudantes, conforme apêndice D e Termo Assentimento Livre e Esclarecido – TALE no apêndice E.

6 RESULTADO

Apresentamos os resultados da pesquisa no que se refere à intervenção, organizados em três eixos: (1) as estratégias didático-pedagógicas implementadas durante a sequência de Jogos e Esportes Não Tradicionais (JENAT); (2) as percepções dos estudantes coletadas por meio do questionário; e (3) a análise qualitativa do diário de campo, fundamentada nas quatro dimensões do protagonismo juvenil (autonomia, participação, competência e solidariedade). A articulação desses três eixos permite uma compreensão ampla de como a intervenção contribuiu para o desenvolvimento do protagonismo juvenil na Educação Física escolar, conforme preconiza a Abordagem Crítico-Emancipatória (ACE).

6.1 Estratégias Didático-Pedagógicas Implementadas na Intervenção

Esta seção apresenta a sistematização e a análise das estratégias didático-pedagógicas que orientaram a intervenção com Jogos e Esportes Não Tradicionais, evidenciando como tais escolhas contribuíram para a promoção do protagonismo juvenil.

A intervenção pedagógica desenvolvida nesta pesquisa foi estruturada a partir de escolhas didáticas deliberadas, adaptadas dos fundamentos da Abordagem Crítico-Emancipatória e no conceito de protagonismo juvenil. As estratégias adotadas não se limitaram à diversificação de conteúdos, mas buscaram criar condições concretas para que os estudantes assumissem papéis ativos na ressignificação das práticas corporais. Destacam-se, nesse sentido, três vertentes principais: a flexibilização de regras, a utilização de materiais alternativos e inclusivos e o uso de rodas de conversa e registros reflexivos como dispositivos de protagonismo.

Quadro 4 – Síntese das estratégias didático-pedagógicas da intervenção

Estratégia didático-pedagógica	Descrição sintética	Modalidades em que apareceu com mais informações	Efeitos pedagógicos observados (ligados ao protagonismo)

Flexibilização de regras	Negociação, criação e ajuste coletivo de regras de jogo	Tag Rugby, Curling, Lacrosse	Aumento da autonomia e da participação na tomada de decisão
Materiais alternativos e inclusão	Uso de materiais improvisados/adaptados e ajustes de espaço	Curling, Pickleball, Lacrosse, Cornhole	Redução de barreiras de acesso, engajamento de estudantes com diferentes níveis de habilidade
Materiais alternativos e inclusão	Uso de materiais improvisados/adaptados e ajustes de espaço	Curling, Pickleball, Lacrosse, Cornhole	Redução de barreiras de acesso, engajamento de estudantes com diferentes níveis de habilidade

Fonte: desenvolvido pela professora-pesquisadora

As vivências pedagógicas realizadas durante a intervenção foram registradas por meio de observações, questionários, diário de campo e registros fotográficos, os quais auxiliam na compreensão do processo formativo desenvolvido nas aulas (ver Apêndice G). Essas informações tiveram como finalidade documentar o processo de construção coletiva das aulas, evidenciando tanto a organização dos materiais quanto a execução das práticas corporais.

Durante as aulas, foram adotadas estratégias metodológicas que favoreceram a participação ativa dos jovens, tais como: adaptação das regras em conjunto com os estudantes, valorizando o diálogo e a tomada de decisão coletiva e momentos de reflexão em roda após as vivências, nos quais os estudantes relataram suas percepções sobre os jogos e esportes trabalhados e propuseram melhorias para a aula seguinte.

6.1.1 Estratégias de Flexibilização de Regras

A flexibilização de regras constituiu um dos pilares metodológicos da intervenção. Diferentemente de uma pedagogia tradicional, na qual as regras são impostas e fixas, a ACE defende que os estudantes participem ativamente da construção e negociação de normas, desenvolvendo competências sociais e comunicativas (KUNZ, 1994; BRACHT, 1999).

Durante as aulas de Tag Rugby, foram oferecidas aos estudantes diferentes versões da modalidade, permitindo que decidissem aspectos como: possibilidade ou não de contato físico, número de jogadores por equipe, dimensão do campo e critérios de pontuação. Essa abertura exigiu diálogo entre os pares e os estimulou a argumentar, negociar e reformular decisões coletivas conforme a dinâmica da aula.

No Pickleball, a flexibilização ocorreu na definição do sistema de pontuação, na delimitação da área de saque e na possibilidade de adaptação do número de toques antes do envio da bola ao campo adversário. Os estudantes também discutiram a alternância de saques e a organização das duplas, buscando maior equilíbrio entre os participantes.

No Lacrosse, as regras relativas à marcação, ao tempo de posse de bola e às formas de retomada do jogo foram negociadas coletivamente. A redução da intensidade competitiva e a adaptação das penalidades permitiram maior inclusão e participação dos estudantes com menor experiência prévia na modalidade.

No Curling, os estudantes participaram da definição do sistema de pontuação, da distância de lançamento e dos critérios de validação das jogadas. A discussão sobre a contagem dos pontos gerou momentos significativos de argumentação e tomada de decisão coletiva.

No Cornhole, houve flexibilização quanto à distância entre as plataformas, à pontuação atribuída aos arremessos e à organização das rodadas. Em alguns momentos, os próprios estudantes sugeriram ajustes para tornar as partidas mais equilibradas e dinâmicas.

Esse deslocamento do cumprimento passivo de regras para sua construção compartilhada promove uma aprendizagem ativa e crítica. Conforme Kunz (2001), tal movimento favorece o desenvolvimento da competência comunicativa, amplia a autonomia e fortalece o protagonismo juvenil no contexto escolar.

6.1.2 Materiais Alternativos e Inclusão

A utilização de materiais alternativos constituiu estratégia central para viabilizar a prática dos Jogos e Esportes Não Tradicionais no contexto escolar, especialmente diante da ausência de infraestrutura específica para essas modalidades. As figuras mencionadas nesta seção estão organizadas no Apêndice G desta dissertação.

As Figuras 1 e 2 apresentam a vivência do Tag Rugby realizada na quadra da escola, com utilização de tiras de TNT fixadas à cintura dos estudantes para simular o “tag”, substituindo o contato físico característico do rugby tradicional. A escolha desse recurso garantiu segurança, ampliou a participação e permitiu que todos os estudantes se envolvessem na prática de forma ativa.

A Figura 3 registra o momento de confecção dos implementos do Lacrosse com materiais alternativos, como cabos improvisados e estruturas adaptadas para recepção da bola. Já a Figura 4 evidencia a modalidade em situação de jogo, demonstrando a funcionalidade dos recursos construídos e a apropriação progressiva da prática pelos estudantes.

As Figuras 5 e 6 ilustram a adaptação do Curling realizada no pátio da escola, com demarcação do alvo diretamente no chão por meio de fitas adesivas e pintura para delimitação das áreas de pontuação. A reorganização do espaço evidencia a possibilidade de ressignificação do ambiente escolar como espaço de aprendizagem, mesmo na ausência de condições oficiais.

A Figura 7 apresenta a prática do Pickleball na quadra esportiva, evidenciando a adaptação da rede e da organização das duplas. Utilizou-se a quadra de vôlei com marcações feitas com fita, além de raquetes adaptadas e bola de espuma, preservando os princípios da modalidade.

A Figura 8 registra o processo de confecção da mesa do Cornhole, enquanto a Figura 9 retrata a vivência da modalidade após a finalização do material. A construção coletiva dos recursos integrou o processo formativo, ampliando o envolvimento dos estudantes desde a preparação até a execução da prática.

No Lacrosse, Tag Rugby, Curling, Pickleball e Cornhole, a utilização de materiais improvisados não comprometeu a qualidade pedagógica das vivências. Ao contrário, favoreceu a inclusão, reduziu barreiras estruturais e fortaleceu a autoria discente. Essa perspectiva dialoga com Neira e Nunes (2009), ao defenderem uma

Educação Física que valorize a criatividade, a adaptação e a compreensão crítica das práticas corporais em seus contextos culturais.

Sob a perspectiva da ACE, tais adaptações materializam o princípio de que a Educação Física escolar deve ser acessível a todos (BRASIL, 2018), deslocando o foco da execução técnica padronizada para o engajamento, a participação e a construção coletiva do conhecimento.

6.1.3 Rodas de Conversa e Registros Reflexivos como Dispositivos de Protagonismo

Um diferencial importante da intervenção foi a incorporação sistemática de espaços para fala, escuta e reflexão coletiva. Ao longo das aulas, foram realizadas rodas de conversa em momentos estratégicos: no início (para contextualizar a modalidade e levantar conhecimentos prévios), no meio (para avaliar a dinâmica e fazer ajustes), e ao final (para síntese reflexiva).

Nessas rodas, os estudantes não apenas relatavam vivências, mas eram estimulados a: Identificar dificuldades e sugerir soluções; Avaliar se as regras adotadas estavam "funcionando" e propor mudanças; Refletir sobre momentos em que sentiram dificuldade, sucesso ou apoio dos colegas; Conectar as vivências a contextos midiáticos, culturais, sociais.

Durante uma roda após a aula de Pickleball, um estudante observou:

“Esse jogo é bem diferente do que vemos nos EUA na TV. Aqui adaptamos tudo, mas o importante é que todo mundo consegue jogar, ninguém fica de fora por não saber.” (E1)

Em outra fala, uma estudante destacou:

“No começo achei que ia ser difícil, mas quando a gente decidiu mudar a regra ficou mais fácil participar. Parece que o jogo ficou mais nosso.” (E2)

Após a vivência do Curling adaptado, um estudante comentou:

“Mesmo sem gelo, dá para entender que o mais importante é pensar antes de jogar. Não é força, é estratégia.” (E3)

Já no Cornhole, um grupo refletiu:

“Construir a mesa fez a gente valorizar mais o jogo. Não é só chegar e jogar, a gente fez acontecer.” (E4)

Os registros reflexivos (diários de campo preenchidos pelos estudantes) complementaram essas rodas. Ao escrever sobre suas vivências, os estudantes

foram levados a: Reconhecer seu próprio papel na construção das aulas; Documentar aprendizados, desafios e sugestões; Exercitar habilidades de escrita reflexiva, articulando vivência corporal com pensamento crítico. Em um dos registros, uma estudante escreveu:

“Percebi que quando a gente conversa antes e depois do jogo, melhora muito. Parece que a aula não é só jogar, é entender o que estamos fazendo.” (E5)

Essas estratégias alinham-se ao que a BNCC (Brasil, 2018) prescreve sobre competências socioemocionais e autonomia. Mais especificamente, concretizam os princípios da ACE relativos à ação comunicativa e à emancipação (KUNZ, 1994; HABERMAS, 1987).

6.2 Percepções dos Estudantes apresentadas no questionário

Os resultados da pesquisa foram sistematizados a partir das respostas fornecidas pelos estudantes ao questionário referente às modalidades trabalhadas na eletiva. As informações foram organizadas em tabelas e descritas em forma de texto analítico, buscando evidenciar tendências, percepções e elementos recorrentes nas falas dos participantes. Ressalta-se que a questão 5 do instrumento, por se tratar de uma questão aberta, foi analisada qualitativamente, possibilitando a identificação de opiniões e relatos dos estudantes acerca das experiências vivenciadas nas aulas, especialmente quanto aos momentos mais marcantes do processo formativo.

Na sequência, apresentam-se os resultados referentes à modalidade pickleball, desenvolvida no âmbito da eletiva. A inclusão dessa modalidade permitiu levantar informações sobre o conhecimento prévio dos estudantes, bem como sobre as aprendizagens, percepções acerca das vivências, desafios enfrentados e sugestões relacionadas ao protagonismo juvenil. As tabelas a seguir reúnem os dados obtidos por meio do questionário aplicado após a realização das aulas, possibilitando a análise das respostas dos participantes.

Tabela 1 – Resultados do questionário sobre Pickleball

Categoria	%
Pergunta 1 – Conhecimento prévio sobre o Pickleball	
Já conhecia o esporte	0,0
Não conhecia o esporte	100,0

Pergunta 2 – Aprendizagens sobre o Pickleball	
Regras básicas	38,5
Estratégias e táticas de jogo	13,5
Habilidades motoras e técnicas	7,1
História e origem	7,1
Trabalho em equipe e cooperação	33,8
Pergunta 3 - Opinião sobre as vivências de Pickleball	
Gostei muito	85,7
Gostei, mas faria ajustes	0,0
Foi indiferente	0,0
Não gostei	14,3
Pergunta 4 – Desafios enfrentados no Pickleball	
Falta de interesse	0,0
Dificuldades com o esporte	50,0
Falta de preparo físico	0,0
Medo de errar/julgamento	50,0
Problemas com espaço/material	0,0
Pergunta 5 - Experiências nas aulas e momentos marcantes no Pickleball	
Resposta 1: Gostaria de jogar mais	
Resposta 2: Divertido e bastante marcante	
Resposta 3: Uma parcela maior da turma participou	
Resposta 4: Legal	
Pergunta 6 - Sugestões para protagonismo – Pickleball	
Mais liberdade para escolher atividades	0,0
Sugerir novas modalidades	33,4
Organização/mediação	16,6
Mais desafios e competições	50,0
Fonte: elaborada pela autora (2025)	

Os resultados referentes ao Pickleball indicam que nenhum dos estudantes possuía conhecimento prévio sobre a modalidade, evidenciando o caráter inovador do conteúdo para o grupo. Entre as aprendizagens apontadas, destacaram-se principalmente as regras básicas do jogo (38,5%), seguidas pelos aspectos relacionados ao trabalho em equipe e à cooperação (33,8%), o que reforça o potencial coletivo da prática vivenciada.

A avaliação das vivências foi majoritariamente positiva, uma vez que 85,7% dos estudantes afirmaram ter “gostado muito” da modalidade, enquanto 14,3% relataram não ter apreciado a experiência. As justificativas apresentadas ressaltaram elementos como diversão, exigência de habilidades específicas e a necessidade de

cooperação entre os participantes, bem como a dificuldade inicial na execução dos movimentos.

No que se refere aos desafios enfrentados durante as aulas, destacaram-se igualmente as dificuldades relacionadas à prática do esporte (50%) e o medo de errar ou de ser julgado pelos colegas (50%). Não foram apontados desafios relacionados à falta de interesse, preparo físico ou problemas de espaço e materiais.

Em relação às experiências marcantes, os relatos foram breves, mencionando aspectos como a diversão e a experiência de participar do jogo. Ainda que sucintas, as respostas sugerem que a modalidade foi percebida como uma vivência relevante no contexto da eletiva.

Quanto às sugestões relacionadas ao protagonismo juvenil, os estudantes indicaram principalmente a inclusão de mais desafios e competições (50%) e a possibilidade de sugerir novas modalidades para as aulas (33,4%), evidenciando o interesse por maior participação nas decisões pedagógicas e por práticas corporais mais dinâmicas.

Os resultados da modalidade Tag Rugby, apresentados a seguir, buscam evidenciar como os estudantes perceberam e se relacionaram com esse esporte, que combina cooperação, estratégia e dinamismo. A tabela foi organizada para demonstrar o conhecimento prévio dos participantes, as aprendizagens construídas durante as aulas, as opiniões sobre as vivências e os principais desafios enfrentados. Também foram sistematizadas as sugestões relacionadas ao protagonismo juvenil, permitindo analisar como os estudantes desejam participar de forma mais ativa do processo educativo.

Tabela 2 - Resultados do questionário sobre Tag Rugby

Categoria	%
Pergunta 1 – Conhecimento prévio sobre o Tag Rugby	
Já conhecia o esporte	17,4
Não conhecia o esporte	82,6
Pergunta 2 – Aprendizagens sobre o Tag Rugby	
Regras básicas	29,5
Estratégias e táticas de jogo	7,1
Habilidades motoras e técnicas	7,1
História e origem	3,5
Trabalho em equipe e cooperação	52,8
Pergunta 3 - Opinião sobre as vivências de Tag Rugby	

Gostei muito	85,0
Gostei, mas faria ajustes	3,5
Foi indiferente	11,5
Não gostei	0,0
<hr/>	
Pergunta 4 – Desafios enfrentados no Tag Rugby	4,3
Falta de interesse	8,6
Dificuldades com o esporte	24,3
Falta de preparo físico	15,0
Medo de errar/julgamento	47,8
Problemas com espaço/material	
<hr/>	
Pergunta 5 - Experiências nas aulas e momentos marcantes no Tag Rugby	
Resposta 1: Interessante as características de puxar a fita, escolher as regras e outras partes do jogo.	
Resposta 2: Sensação boa tirar a fita do adversário	
Resposta relevante 3: Sinto que saímos da “mesmice”. Foi marcante fazer o ponto.	
Resposta 4: Fui importante para a equipe ao marcar ponto. Esporte curioso pelo fato de puxar a fita.	
Resposta 5: Diferente e inovador	
<hr/>	
Pergunta 6 - Sugestões para protagonismo – Tag Rugby	
Mais liberdade para escolher atividades	12,6
Sugerir novas modalidades	4,3
Organização/mediação	13,0
Mais desafios e competições	70,1

Fonte: elaborada pela autora (2025)

No Tag Rugby, observou-se que a maioria dos estudantes não conhecia a modalidade anteriormente (82,6%), enquanto apenas 17,4% relataram já ter tido algum contato prévio com o esporte. Em relação às aprendizagens proporcionadas, o aspecto mais destacado foi o trabalho em equipe e cooperação (52,8%), seguido pelas regras básicas (29,5%). Os demais itens — estratégias e táticas de jogo (7,1%), habilidades motoras e técnicas (7,1%) e história e origem (3,5%) — foram mencionados com menor frequência.

A avaliação das vivências indicou elevada aceitação da modalidade, com 85% dos estudantes afirmando ter “gostado muito” das aulas. Uma parcela reduzida declarou ter gostado, mas com ressalvas (3,5%), enquanto 11,5% consideraram a experiência indiferente. Não houve registros de rejeição à prática.

Quanto aos desafios enfrentados, o fator mais apontado foi a inadequação do espaço físico ou dos materiais disponíveis (47,8%). Também foram mencionados a falta de preparo físico (24,3%) e o medo de errar ou de julgamento (15%). As dificuldades específicas com o esporte (8,6%) e a falta de interesse (4,3%) apareceram de forma menos expressiva.

Em relação às experiências marcantes, os relatos mencionaram principalmente a marcação de pontos e a participação nas partidas. Ainda que breves, as respostas indicam que esses momentos foram percebidos como relevantes na vivência da modalidade.

Por fim, no que se refere às possibilidades de protagonismo juvenil, os estudantes demonstraram preferência por mais desafios e competições (70,1%). Também destacaram a importância da organização e mediação das atividades (13%), bem como a maior liberdade para escolher atividades (12,6%) e a oportunidade de sugerir novas modalidades (4,3%), evidenciando o interesse por maior participação ativa no planejamento das aulas.

Na sequência, são apresentados os resultados da modalidade Curling, trabalhada em versão adaptada para o ambiente escolar. Por ser um conteúdo pouco explorado na Educação Física, sua inclusão permitiu observar tanto o impacto da novidade quanto as dificuldades estruturais e pedagógicas associadas à prática. As tabelas a seguir reúnem informações sobre o conhecimento prévio dos estudantes, os principais aprendizados, as percepções sobre as vivências, os desafios enfrentados e as sugestões relacionadas ao protagonismo juvenil.

Tabela 3 - Resultados do questionário sobre Curling

Categoria	%
Pergunta 1 – Conhecimento prévio sobre o Curling	
Já conhecia o esporte	4,1
Não conhecia o esporte	95,9
Pergunta 2 – Aprendizagens sobre o Curling	
Regras básicas	37,5
Estratégias e táticas de jogo	8,3
Habilidades motoras e técnicas	29,1
História e origem	4,3
Trabalho em equipe e cooperação	20,8
Pergunta 3 - Opinião sobre as vivências de Curling	
Gostei muito	62,6
	8,3

Gostei, mas faria ajustes	20,8
Foi indiferente	8,3
Não gostei	
<hr/>	
Pergunta 4 – Desafios enfrentados no Curling	
Falta de interesse	0,0
Dificuldades com o esporte	25,7
Falta de preparo físico	12,5
Medo de errar/julgamento	28,5
Problemas com espaço/material	33,3
Exemplos de respostas abertas sobre a opinião dos estudantes quanto aos desafios	
Resposta relevante 1: sempre gosto de participar e conhecer mais	
Resposta relevante 2: não joguei por conta do espaço e materiais péssimos	
<hr/>	
Pergunta 5 - Experiências nas aulas e momentos marcantes no Curling	
Resposta 1: Não foi uma experiência ruim, mas nada de extraordinário	
Resposta 2: Experiência boa	
Resposta 3: Engraçado	
Resposta 4: É legal conhecer esportes novos, e praticá-los	
Resposta 5: O momento mais marcante foi organizar as coisas	
<hr/>	
Pergunta 6 - Sugestões para protagonismo – Curling	
Mais liberdade para escolher atividades	29,2
Sugerir novas modalidades	12,5
Organização/mediação	20,8
Mais desafios e competições	37,5
<hr/>	
Fonte: elaborada pela autora (2025)	

Os resultados referentes ao Curling revelam que a modalidade era praticamente desconhecida pelos estudantes, uma vez que 95,9% afirmaram não conhecer o esporte previamente, enquanto apenas 4,1% relataram algum contato anterior. Apesar desse desconhecimento inicial, a experiência foi avaliada de forma majoritariamente positiva: 62,6% dos estudantes indicaram que “gostaram muito” das vivências, evidenciando que a introdução de um esporte não tradicional despertou interesse e envolvimento significativo na turma.

No que se refere às aprendizagens, os estudantes apontaram principalmente a assimilação de regras básicas (37,5%) e o desenvolvimento de habilidades motoras e técnicas (29,1%), seguidos por aprendizagens relacionadas ao trabalho em equipe e cooperação (20,8%). Percentuais menores foram atribuídos às estratégias e táticas de jogo (8,3%) e à história e origem do esporte (4,3%),

indicando que os aspectos práticos do Curling foram mais evidentes para os estudantes do que os conteúdos conceituais.

Entre os desafios enfrentados durante as vivências, destacou-se a limitação de espaço físico e materiais (33,3%), seguida pelo medo de errar ou sofrer julgamento dos colegas (28,5%) e pelas dificuldades com o esporte (25,7%). Também foram mencionadas a falta de preparo físico (12,5%), enquanto a falta de interesse não foi apontada por nenhum estudante (0%), o que reforça a boa receptividade da modalidade. Esses dados evidenciam que os principais entraves estiveram relacionados a condições estruturais e aspectos emocionais, mais do que à rejeição ao conteúdo proposto.

Quanto às experiências marcantes, os estudantes valorizaram o processo de organização da atividade e a oportunidade de conhecer uma prática inédita. A participação na adaptação das regras e do espaço foi compreendida como elemento significativo da vivência.

Quanto ao protagonismo juvenil, as sugestões dos estudantes indicaram o desejo de maior participação na organização das aulas. A proposta mais recorrente foi a inclusão de mais desafios e competições (37,5%), seguida pela maior liberdade para escolha das atividades (29,2%) e pela organização e mediação dos jogos (20,8%). A sugestão de indicar novas modalidades (12,5%) também apareceu, ainda que com menor frequência. Esses resultados reforçam a importância de estratégias pedagógicas que ampliem a autonomia discente e favoreçam o engajamento ativo dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem na Educação Física.

Na sequência, são apresentados os resultados referentes à modalidade Cornhole. Por se tratar de uma modalidade pouco difundida no contexto escolar, sua inserção permitiu observar o impacto da novidade e as formas de engajamento dos estudantes diante de uma prática não tradicional. Os dados sistematizados nas tabelas a seguir contribuem para compreender como os estudantes se relacionaram com a modalidade e como essa experiência favoreceu sua participação ativa no processo de ensino e aprendizagem.

Tabela 4 - Resultados do questionário sobre Cornhole

Categoria	%
Pergunta 1 – Conhecimento prévio sobre o Cornhole	
Já conhecia o esporte	4,4
Não conhecia o esporte	95,6

Pergunta 2 – Aprendizagens sobre o Cornhole	
Regras básicas	37,5
Estratégias e táticas de jogo	8,3
Habilidades motoras e técnicas	29,1
História e origem	4,3
Trabalho em equipe e cooperação	20,8
Pergunta 3 - Opinião sobre as vivências de Cornhole	
Gostei muito	73,9
Gostei, mas faria ajustes	0,0
Foi indiferente	0,0
Não gostei	26,1
Pergunta 4 – Desafios enfrentados no Cornhole	
Falta de interesse	0,0
Dificuldades com o esporte	25,7
Falta de preparo físico	12,5
Medo de errar/julgamento	28,5
Problemas com espaço/material	33,3
Exemplos de respostas abertas sobre a opinião dos estudantes quanto aos desafios	
Resposta relevante 1: não tive dificuldade em realizar a atividade, é bem simples	
Resposta relevante 2: interesse e leve pra brincar	
Pergunta 5 - Experiências nas aulas e momentos marcantes no Cornhole	
Resposta 1: Acertei bastante, consegui fazer a atividade	
Resposta 2: Divertido	
Pergunta 6 - Sugestões para protagonismo – Cornhole	
Mais liberdade para escolher atividades	50,2
Sugerir novas modalidades	13,5
Organização/mediação	20,8
Mais desafios e competições	15,5
Fonte: elaborada pela autora (2025)	

Em relação às aprendizagens, destacaram-se principalmente a compreensão das regras básicas (37,5%) e o desenvolvimento de habilidades motoras e técnicas (29,1%), seguidos pelos aspectos relacionados ao trabalho em equipe e cooperação (20,8%). As aprendizagens relacionadas às estratégias e táticas de jogo (8,3%) e à história e origem do esporte (4,3%) apareceram com menor frequência, indicando que os aspectos procedimentais foram mais evidentes durante as vivências.

A avaliação das experiências foi majoritariamente positiva, com 73,9% dos estudantes afirmando ter “gostado muito” da modalidade. Esse resultado evidencia que, mesmo sendo uma prática desconhecida inicialmente, o Cornhole despertou

interesse e favoreceu o envolvimento dos participantes, possivelmente devido à sua dinâmica acessível e ao caráter lúdico da atividade.

Quanto aos desafios enfrentados, os principais aspectos apontados foram as dificuldades relacionadas à prática do esporte (25,7%), o medo de errar ou sofrer julgamento dos colegas (28,5%) e as limitações relacionadas ao espaço e aos materiais disponíveis (33,3%). Esses dados indicam que os obstáculos estiveram mais associados a fatores estruturais e emocionais do que à falta de interesse pela modalidade, que não foi mencionada por nenhum estudante.

Em relação às experiências marcantes, os estudantes destacaram principalmente o caráter divertido da prática e momentos em que obtiveram êxito nos arremessos. As respostas, embora objetivas, indicam que a vivência foi percebida como prazerosa e acessível, favorecendo o engajamento dos participantes durante as aulas.

No que se refere ao protagonismo juvenil, os resultados evidenciam o interesse dos estudantes por maior participação nas decisões pedagógicas, com destaque para a maior liberdade de escolha das atividades (50,2%), seguida pela organização e mediação das aulas (20,8%), inclusão de mais desafios e competições (15,5%) e sugestão de novas modalidades (13,5%). Esses resultados indicam que a vivência com o Cornhole contribuiu para o fortalecimento da autonomia e da participação dos estudantes, favorecendo seu envolvimento ativo no processo educativo.

Por fim, os resultados referentes ao Lacrosse são apresentados nas tabelas abaixo. Essa modalidade, embora ainda pouco difundida nas escolas, despertou interesse dos estudantes pela combinação entre habilidades motoras, construção de materiais e aspectos cooperativos do jogo. Os dados sistematizados incluem o conhecimento prévio sobre o esporte, aprendizagens desenvolvidas durante as aulas, avaliações das vivências, desafios identificados e sugestões voltadas ao fortalecimento do protagonismo juvenil, permitindo compreender como o Lacrosse foi incorporado à dinâmica da eletiva.

Tabela 5 - Resultados do questionário sobre Lacrosse

Categoria	
Pergunta 1 – Conhecimento prévio sobre o Lacrosse	33,3
Já conhecia o esporte	66,7
Não conhecia o esporte	

Pergunta 2 – Aprendizagens sobre o Lacrosse	
Regras básicas	22,2
Estratégias e táticas de jogo	11,2
Habilidades motoras e técnicas	44,4
História e origem	0,0
Trabalho em equipe e cooperação	22,2
Pergunta 3 - Opinião sobre as vivências de Lacrosse	
Gostei muito	55,6
Gostei, mas faria ajustes	11,1
Foi indiferente	33,3
Não gostei	0,0
Exemplos de respostas abertas sobre a opinião dos estudantes quanto às vivências	
Resposta 1: achei engraçado	
Resposta 2: foi interessante confeccionar os tacos de outra forma	
Pergunta 4 – Desafios enfrentados no Curling	
Falta de interesse	11,1
Dificuldades com o esporte	34,4
Falta de preparo físico	9,1
Medo de errar/julgamento	22,2
Problemas com espaço/material	23,2
Pergunta 5 - Experiências nas aulas e momentos marcantes no Curling	
Resposta 1: foi legal divertir com meus amigos	
Resposta 2: vivência única	
Pergunta 6 - Sugestões para protagonismo – Curling	
Mais liberdade para escolher atividades	33,3
Sugerir novas modalidades	11,2
Organização/mediação	22,2
Mais desafios e competições	33,3
Fonte: elaborada pela autora (2025)	

Os dados referentes ao Lacrosse indicam que a modalidade, embora pouco difundida no contexto escolar, já era conhecida por 33,3% dos estudantes, enquanto 66,7% afirmaram não ter tido contato prévio com o esporte. Esse dado revela um nível de familiaridade maior do que o observado em outras modalidades não tradicionais, ainda que o desconhecimento continue predominante entre a maioria da turma.

No que se refere às aprendizagens, destacou-se principalmente o desenvolvimento de habilidades motoras e técnicas (44,4%), evidenciando que os aspectos práticos da modalidade foram os mais assimilados pelos estudantes. Em

seguida, apareceram a compreensão das regras básicas (22,2%) e o trabalho em equipe e cooperação (22,2%), reforçando o caráter coletivo da prática. As estratégias e táticas de jogo foram mencionadas por 11,2%, enquanto nenhum estudante indicou aprendizagens relacionadas à história e origem do esporte (0%), demonstrando que os conteúdos procedimentais se sobressaíram em relação aos conceituais.

Quanto à avaliação das vivências, os resultados mostram uma percepção majoritariamente positiva: 55,6% dos estudantes afirmaram ter gostado muito das atividades, enquanto 11,1% gostaram, mas fariam ajustes. Uma parcela significativa (33,3%) declarou ter sido indiferente à experiência, e nenhum estudante indicou não ter gostado, o que reforça a aceitação da modalidade, ainda que nem todos tenham se envolvido de forma entusiástica. As respostas abertas revelam que o caráter lúdico e a confecção adaptada dos tacos foram aspectos considerados interessantes e diferenciados pelos estudantes.

Em relação aos desafios enfrentados durante as vivências com o Lacrosse, a principal dificuldade apontada foi a execução do esporte (34,4%), seguida pelos problemas relacionados ao espaço e aos materiais (23,2%) e pelo medo de errar ou sofrer julgamento (22,2%). A falta de interesse (11,1%) e a falta de preparo físico (9,1%) apareceram com menor incidência. Esses dados indicam que os obstáculos estiveram mais associados às exigências técnicas da modalidade e às condições estruturais da escola do que à rejeição dos estudantes ao conteúdo proposto.

Em relação às experiências marcantes, os relatos mencionaram sobretudo a novidade da modalidade e o caráter lúdico da atividade. Embora as respostas tenham sido breves, indicam que a experimentação de uma prática pouco conhecida constituiu aspecto relevante para os estudantes.

No que se refere ao protagonismo juvenil, as sugestões dos estudantes distribuíram-se de forma equilibrada entre a maior liberdade para escolher atividades (33,3%) e a inclusão de mais desafios e competições (33,3%). A organização e mediação das aulas (22,2%) também foi destacada, enquanto 11,2% sugeriram a inclusão de novas modalidades. Esses resultados evidenciam o desejo dos estudantes por maior participação nas decisões pedagógicas, reforçando o potencial do Lacrosse como uma prática capaz de estimular autonomia, corresponsabilidade e engajamento ativo nas aulas de Educação Física.

6.2.1 Discussão Sintética dos Resultados do Questionário

A análise integrada dos quatro JENAT revela padrões convergentes e reveladores:

a) Nivelamento de Oportunidades: o desconhecimento prévio médio dos estudantes acerca das modalidades esportivas não tradicionais desenvolvidas na eletiva 86,3% confirma que os JENAT funcionam como disparadores de equidade pedagógica, na medida em que colocam os estudantes em condições iniciais semelhantes de aprendizagem, reduzindo a influência de experiências esportivas anteriores. Esse nivelamento inicial desloca o foco do desempenho técnico prévio para o processo de aprendizagem, favorecendo a participação de todos os estudantes, e não apenas daqueles tradicionalmente considerados mais “habilidosos”.

b) Aprendizados Diversos: os estudantes relataram aprendizados que extrapolam a dimensão técnica, como trabalho em equipe e cooperação, compreensão de regras, adaptação e construção de materiais, além de aspectos históricos e culturais, ainda que estes últimos tenham aparecido com menor frequência. Esses dados evidenciam que a intervenção alcançou a competência comunicativa preconizada pela abordagem crítico-emancipatória (ace), manifestada principalmente nas interações entre os próprios estudantes e nas relações estabelecidas entre estudantes e docente, ao não reduzir o aprendizado à repetição gestual.

c) Satisfação Sustentada: os percentuais de estudantes que afirmaram ter “gostado muito” das vivências variaram entre 55,6% e 85,7%, indicando aceitação e engajamento reais, e não mera conformidade com a proposta. Esse resultado aponta que a articulação entre JENAT, ACE e estratégias participativas favorece maior interesse dos estudantes pelas aulas de Educação Física.

d) Protagonismo Visível nas Sugestões: as respostas abertas e fechadas evidenciam que os estudantes não apenas consumiram as aulas, mas também as avaliaram criticamente, sugerindo melhorias, solicitando mais desafios e competições, maior participação na organização das atividades, liberdade de escolha e a inclusão de novas modalidades. Essa postura expressa de forma concreta o exercício do protagonismo juvenil.

e) Desafios como Oportunidades: embora desafios tenham sido relatados por cerca de 40% dos estudantes, em média, especialmente relacionados às dificuldades técnicas, ao espaço físico, aos materiais e ao medo de errar, esses aspectos não se traduziram em desengajamento. Ao contrário, estimularam pedidos por mais tempo de prática e aprofundamento das vivências, revelando uma atitude reflexiva e autônoma frente ao processo de aprendizagem.

Concluindo esta seção, os dados do questionário indicam que a intervenção alcançou os propósitos delineados para o estudo, ao diversificar os conteúdos da educação física, ampliar o engajamento dos estudantes e criar condições pedagógicas para o desenvolvimento de competências amplas, especialmente aquelas relacionadas à autonomia, à cooperação e ao protagonismo juvenil no ensino médio integral.

6.3 Resultado da Análise do Diário de Campo: Protagonismo Juvenil nas Dimensões de Autonomia, Participação, Competência e Solidariedade

A análise dos registros do diário de campo, articulada às respostas obtidas por meio do questionário, permitiu correlacionar as percepções dos estudantes às dimensões conceituais do protagonismo juvenil — autonomia, participação, competência e solidariedade — no contexto das aulas de Educação Física. Essas dimensões, fundamentadas nas proposições de Costa (2000, 2006), possibilitaram compreender de que forma os estudantes se envolveram ativamente nas experiências com os Jogos e Esportes Não Tradicionais.

Os dados analisados evidenciam que o protagonismo juvenil se manifestou de maneira diversa ao longo das aulas, tanto nas ações individuais quanto nas interações coletivas. As situações registradas no diário de campo revelam estudantes tomando decisões, participando da organização das atividades, demonstrando domínio progressivo das práticas corporais e estabelecendo relações de cooperação e respeito entre os colegas.

Dessa forma, as manifestações observadas foram organizadas em quatro categorias analíticas — autonomia, participação, competência e solidariedade —, que orientam a análise apresentada a seguir e permitem compreender como as vivências propostas contribuíram para o desenvolvimento do protagonismo juvenil no Ensino Médio Integral, a partir da Educação Física.

Quadro 5 – Análise do Diário de Campo: Dimensões do Protagonismo Juvenil

<i>Dimensão</i>	<i>Indicadores Observados no Diário</i>	<i>Síntese de Evidências dos Relatos</i>	<i>Sentido Pedagógico (ACE / Protagonismo / JENAT)</i>
Autonomia	Criação e adaptação de regras; decisões sobre materiais; organização das aulas; autoavaliação	Os estudantes relatam que decidiram, junto com a professora, regras para o Tag Rugby (proibição de contato físico, modo de pontuar, quantidade de jogadores). No Curling, planejaram coletivamente como improvisar a modalidade com tampinhas, CDs, copos e papelão. Alguns mencionaram: "a professora nos deixou escolher as regras do jogo" (E1) e "nós decidimos como seria" (E2).	Indica que o grupo não apenas executou orientações, mas participou de decisões sobre a prática, aproximando-se da ideia de sujeitos autônomos e coautores da aula. Alinha-se à proposta da ACE de que o movimento é linguagem carregada de significados que devem ser ressignificados pelos sujeitos (KUNZ, 1994).
Participação	Envolvimento nas práticas; desejo de repetição; superação de vergonha; ampliação do	Registros mencionam que "todos participaram" (E3), que alguns inicialmente "só observaram mas	Demonstra aumento do engajamento, especialmente em esportes não tradicionais que

	repertório	depois quiseram jogar" (E4), e que as aulas foram "muito divertidas" e "motivadoras" (E3). Estudantes que não tinham hábito de participar relatam: "primeira vez que fui chamado para participar" (E5) e "queria repetir essa experiência" (E6). No Pickleball, uma estudante aponta: "uma parcela maior da turma participou" (E8).	quebram a rotina e criam novas oportunidades de participação. Reduz hierarquias de habilidade e favorece inclusão, conforme destacam Neira & Nunes (2009) e Bracht (2019).
Competência (emancipatória)	Percepção de aprendizagem; sensação de domínio; uso de estratégias; assumir funções de liderança.	Alguns relatam sentir-se "como jogadores profissionais" (E2) ou "protagonistas" (E9). Mencionam ter "ajudado o time a vencer" (E2), "dado dicas para colegas" e "assumido função de árbitro" (E2). Uma estudante escreve: "me senti importante para a equipe" (E9).	Aponta desenvolvimento de competências técnicas e táticas, mas também de confiança para se colocar como sujeito capaz de contribuir para o grupo. Articula-se com a noção de competências emancipatórias de Kunz (2001)—competência

		Estudantes descrevem aprendizagens específicas: "aprendi as regras" (E10), "melhorei" (E4).	objetiva (técnica), social (cooperação) e comunicativa (argumentação e crítica).
Solidariedade	Cooperação e cuidado; inclusão; segurança; ajuda mútua	Registros mostram alunos ajudando colegas a entender regras, colaborando na construção de materiais e adaptando o jogo para não machucar ninguém. Mencionar: "trabalho em equipe como uma família" (E1), "fizemos fita na cintura para segurança" (E5), "ajuda os colegas" (E5). Adaptações coletivas para inclusão: reorganização de equipes, modificação de regras para permitir participação de todos	Expressa uma dimensão ética e coletiva do protagonismo juvenil, em que a turma cuida do outro e negocia regras para garantir inclusão e segurança. Alinha-se ao conceito de solidariedade como ação voltada para a coletividade e para o bem comum (COSTA, 2000).

Fonte: síntese elaborada pela autora a partir da análise de conteúdo do diário de campo (agosto-dezembro de 2025).

6.3.1 Autonomia: Coautoria e Tomada de Decisão

A dimensão de autonomia emergiu como uma das mais significativas nas vivências com JENAT. Os estudantes não foram meros executores de tarefas predefinidas, mas sim partícipes ativos na construção das práticas corporais.

No Tag Rugby, diversos alunos relatam que a turma, em diálogo com a professora, criou adaptações para tornar o jogo viável no contexto escolar. Um estudante escreve: "ficamos discutindo como seria o jogo, e decidimos não poder chutar a bola, poderia jogar só para frente, e nem todos podiam chutar" (E11). Outro aponta: "a professora aceitou nossas ideias" (E9), indicando que houve abertura para que os estudantes influenciassem as decisões.

No Curling, a autonomia foi particularmente evidente no processo de planejamento material. A turma precisava improvisar a modalidade sem acesso a gelo. Conforme relatado: "discutimos como faríamos curling na escola... no início todos pensavam que não era possível, mas fomos conversando e chegamos à conclusão que sim" (E12). A professora facilitou, mas os alunos construíram soluções: tampinhas de garrafas, CDs, papelão para marcação de pontos. Um estudante registra: "improvisado com algumas coisas, e deu certo" (E7).

Essa proposta de incentivo à autonomia dialoga diretamente com a proposta da ACE (KUNZ, 1994), que defende o movimento como linguagem que deve ser ressignificada pelos sujeitos. Ao permitir que os estudantes participassem da construção das regras e da organização do jogo, a prática pedagógica se distanciou de um modelo tecnicista e se aproximou de um espaço de co-autoria.

6.3.2 Participação: Inclusão e Engajamento Ampliado

A participação foi uma dimensão particularmente transformadora. Enquanto estudos prévios apontam que muitos jovens chegam ao Ensino Médio com baixo interesse pelas aulas de Educação Física (especialmente aqueles sem afinidade com esportes tradicionais), os relatos do diário revelam que os JENAT ampliaram significativamente o envolvimento.

No Tag Rugby, uma estudante que inicialmente "ficou observando" (E13) relata: "quando eu comecei a jogar, achei que ia ser humilhada, mas foi bom... foi muito divertido" (E13). Outro estudante menciona: "eu não conhecia, então para mim

foi bem interessante", sugerindo que a novidade da modalidade criou condição de igualdade inicial, reduzindo hierarquias baseadas em experiência prévia.

No Pickleball, um registro aponta: "uma parcela maior da turma participou" (E14), evidenciando que práticas menos hegemônicas conseguiram atrair estudantes que tradicionalmente ficavam à margem das aulas. A acessibilidade (regras simples, equipamentos adaptáveis) permitiu inclusão. Um aluno relata: "todo mundo pôde participar" (E4).

No Curling, há referências explícitas à superação de barreiras emocionais: "primeira vez que fui chamado para participar" (E5), "nunca ninguém me chamou para participar de um esporte" (E15). Isso sugere que esportes não tradicionais, ao nivelar competências, criaram espaço para jovens que se sentiam excluídos nos modelos tradicionais.

A ampliação da participação converge com o argumento de Darido & Nascimento (2019), que destacam que a diversificação das práticas corporais nas aulas de Educação Física contribui para ampliar os horizontes culturais dos estudantes e promover maior envolvimento. Além disso, reforça um princípio fundamental da ACE: ao trabalhar com modalidades pouco conhecidas, o professor reduz a distinção entre "hábeis" e "inábeis", democratizando o acesso à prática.

Costa (2000) aponta que participação envolve envolver-se e comprometer-se no enfrentamento e encaminhamento de problemas reais. No contexto das aulas, os estudantes não apenas participavam, mas também se comprometiam a solucionar desafios coletivos (como adaptar materiais, criar regras inclusivas).

6.3.3 Competência: Aprendizagem Significativa e Confiança

A dimensão de competência emergiu tanto em termos técnico-táticos quanto em dimensões socioemocionais. Os estudantes desenvolveram habilidades motoras, mas também confiança, liderança e capacidade de pensar estrategicamente.

No Tag Rugby, diversos relatos mencionam aprendizagem de regras e desenvolvimento de estratégias: "aprendi que para ganhar tinha que vencer batalhas de grupo" (E8), "aprendi a cooperar" (E9). Alguns descrevem se sentir protagonistas: "me senti um protagonista, gostei muito de participar" (E5).

No Curling, as aprendizagens técnicas se mesclam com confiança pessoal: "me adaptei muito com os equipamentos que nos fizemos" (E12), "aprendi que tem

que ter agilidade jogando Curling" (E15). Uma estudante relata: "ganhei com 150 pontos na primeira partida" (E18), indicando não apenas domínio da modalidade, mas também satisfação pessoal.

No Pickleball, há registros de melhoria progressiva: "no começo não foi fácil, pois alguns colocavam força demais na bolinha... porém conforme fomos praticando, fomos melhorando" (E18). Isso exemplifica como a competência vai além do domínio imediato, envolvendo persistência e reflexão sobre o aprimoramento.

Especialmente significativo é quando estudantes assumem papéis de liderança ou mediação: "ajuda o desenvolvimento do jogo" (E17), "ajudei na pontuação" (E19), "instruí meus colegas" (E9). Isso ilustra uma competência comunicativa: capacidade de explicar, orientar e argumentar, que é central na proposta de Kunz.

Em continuidade aos dados apresentados, desenvolve-se a interpretação teórica:

A competência demonstrada pelos estudantes se articula com o conceito de competências emancipatórias proposto por Kunz (2001). Não se trata apenas de competência objetiva (domínio técnico), mas de competência social (cooperação, resolução de conflitos) e comunicativa (capacidade de interpretar, argumentar, orientar outros).

Além disso, essa progressão do "tenho dificuldade" para "melhorei" para "agora ensino o outro" reflete uma trajetória de autonomia que sustenta o protagonismo juvenil. Costa (2001) define competência como adquirir o conhecimento e as habilidades necessárias para atuar e ter sucesso no que se propõe a fazer, exatamente o que os registros evidenciam.

6.3.4 Solidariedade: Ética Coletiva e Cuidado

A dimensão de solidariedade revelou aspectos éticos e humanitários profundos do trabalho com JENAT. Os estudantes não apenas competiam ou cooperavam mecanicamente, mas cuidavam uns dos outros.

Apresentamos, a seguir, algumas traduções produzidas pelo diário de campo:

No Tag Rugby, a adaptação de regras para segurança foi coletivamente negociada: "não empurrava o colega... para não machucar ninguém" (E11), "fizemos

fitas no shorts dos jogadores para evitar o contato físico" (E2). Isso mostra que a turma, consensualmente, priorizou a integridade física sobre a competição.

No Curling, há relatos de cooperação na construção material: "todos os alunos participaram das aulas... ajudavam" (E7). Um estudante observa que a turma "improvisou com algumas outras coisas" (E10) para tornar o jogo viável, demonstrando corresponsabilidade.

No Pickleball, há menção explícita a ajuda a colegas com dificuldade: "a professora nos guiou muito no que tínhamos dificuldade" (E11), e o grupo, por sua vez, ajudava uns aos outros a entender as regras.

Particularmente comovente é quando estudantes mencionam sentir-se "chamados para participar" (E5) após nunca terem sido convidados anteriormente. A inclusão desses colegas foi resultado de uma ação deliberada do grupo de criar espaço para todos.

Em continuidade aos dados apresentados, desenvolve-se a interpretação teórica:

A solidariedade demonstrada alinha-se com o conceito de Costa (2000), que a relaciona a ações voltadas para a coletividade e para o bem comum, frequentemente materializadas em serviços à comunidade. No contexto das aulas, a "comunidade" era o grupo de estudantes, e o "bem comum" era garantir que todos pudessem participar com segurança e dignidade. Ao trabalharem com modalidades novas, todos os estudantes estavam em posição de "aprendizes", o que naturalmente estimulou atitudes de ajuda mútua.

Essa dimensão também dialoga com a ACE, aproximando-se de uma perspectiva de formação cidadã, entendida como a formação de sujeitos críticos e emancipados (Kunz, 1994). A Educação Física não se limita ao desenvolvimento motor, mas contribui para a formação de sujeitos socialmente responsáveis, capazes de pensar coletivamente.

6.3.5 Síntese Articulada: As Quatro Dimensões em Convergência

A análise demonstra que as quatro dimensões do protagonismo juvenil não operam de forma isolada, mas se reforçam mutuamente:

a. Autonomia alimenta participação: Quando os estudantes têm poder de decisão, sentem-se mais motivados a engajar-se nas práticas.

b. Participação ampla desenvolve competência: Ao incluir todos, mesmo aqueles sem experiência prévia, a turma cria ambiente em que todos podem aprender e desenvolver confiança.

c. Competência gera liderança: Estudantes que inicialmente eram aprendizes passam a orientar colegas, assumindo papéis de mediadores e árbitros.

d. Solidariedade sustenta tudo: A ação coletiva de cuidar uns dos outros permite que autonomia, participação e competência se desenvolvam sem reproduzir hierarquias ou exclusões.

Nesse sentido, os JENAT funcionaram como disparadores de protagonismo, porque: Nivelaram o início de habilidades — todos começavam no mesmo patamar, reduzindo pressão de rendimento; Exigiam flexibilidade de regras — criavam necessidade natural de participação dos alunos na construção das práticas; Favoreceram múltiplos papéis — nem todos tinham que ser jogadores; alguns podiam ser árbitros, organizadores, narradores; Conectavam-se a projetos de vida — alunos relataram interesse renovado pela disciplina, ampliação de repertório cultural, desejo de repetir essas experiências.

6.4 Síntese Integrada dos Resultados

A análise triangulada dos três eixos — estratégias didático-pedagógicas, percepções do questionário e registros qualitativos do diário, revela uma coerência notável entre teoria, metodologia e resultados.

Das Estratégias às Percepções: as estratégias de flexibilização de regras, utilização de materiais alternativos e rodas de conversa criaram condições concretas para protagonismo. Essas condições foram percebidas pelos estudantes: no questionário, relataram satisfação (65% a 78%), reconhecimento de aprendizados diversos e sugestões críticas.

Das Percepções à Vivência Qualitativa: os dados do questionário apontavam para engajamento; o diário revelou como esse engajamento se materializou em atos concretos de autonomia, participação, competência e solidariedade. Quando um estudante (questionário) sugere "mais tempo de prática" (E6), a análise do diário explica que ele percebeu que consegue aprender, aumentou a própria confiança. Apresentando coerência com a validade da intervenção.

Convergência com a ACE e o Protagonismo Juvenil: os resultados concretizam os princípios teóricos. A ACE propõe ação comunicativa, desenvolvimento de competências emancipatórias e transformação didático-pedagógica do esporte; os dados evidenciam que rodas de conversa funcionaram como espaços dialógicos, competências foram efetivamente desenvolvidas (técnica + social + comunicativa), e o esporte deixou de ser reprodução de técnicas para ser criação/adaptação coletiva.

Do mesmo modo, as quatro dimensões do protagonismo juvenil (autonomia, participação, competência, solidariedade) foram vivenciadas durante a intervenção, sugerindo uma reflexão e aprendizado para além da teoria. Os estudantes não aprenderam sobre autonomia lendo um texto — exercitaram-na ao adaptar regras, improvisar materiais, tomar decisões.

Limitações Reconhecidas: não se ignora que 21% a 35% dos estudantes ainda relataram desafios significativos (dificuldade física, timidez, medo de se machucar). Esses dados indicam que, embora a intervenção tenha sido bem-sucedida para a maioria, não foi universal. Isso é esperado e pedagogicamente importante: aponta para a necessidade de diferenciação contínua e atenção às singularidades.

Concluindo este capítulo de resultados, os dados apontam que a intervenção alcançou seus objetivos específicos: sistematizar e analisar estratégias didático-pedagógicas, descrever percepções dos estudantes e correlacionar essas percepções com dimensões do protagonismo juvenil.

7 DISCUSSÃO

Os dados revelam que 95,6% dos estudantes jamais haviam vivenciado nenhuma as modalidades propostas, com o Curling atingindo 100% de desconhecimento prévio. Este achado não é estruturante: confirma a hipótese de que os Jogos e Esportes Não Tradicionais (JENT) funcionam como niveladores de oportunidades iniciais, atenuando a hierarquia de habilidades que comumente estratifica as aulas de Educação Física tradicional (COSTA E DIAS, 2023; NEIRA E NUNES, 2009).

Paralelamente os índices de satisfação (entre 65% a 78% de respostas “gostou muito”) indicam que a diversificação das experiências corporais não se limitou ao fator novidade, mas como engajamento pedagógico efetivo. Esse padrão converge com o que a Base Nacional Comum Curricular, que preconiza a tematização das práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social (BRASIL, 2018). Ao se distanciar da histórica centralidade dos esportes coletivos tradicionais, frequentemente sintetizados, no debate crítico da área, pela expressão “quarteto fantástico” (futsal, voleibol, handebol e basquetebol), as práticas propostas possibilitaram aos estudantes reconhecer sentidos formativos ampliados, alinhados à diversidade cultural e aos princípios pedagógicos do componente curricular.

Os dados qualitativos mostram que o engajamento se traduziu em transformação didático-pedagógica do esporte, exatamente como propõe Kunz (1994, 2001). As estratégias de flexibilização de regras — registradas no diário como “nós mesmos criamos as regras” (E1), “mudamos conforme o grupo queria” (E3) — evidenciam que o esporte deixou de ser reprodução de normas fixas para se converter em espaço de negociação, decisão e interpretação crítica. Um estudante sintetizou: “*Nós criamos as regras. Achei legal porque podemos mudar se não gostar*” (E1) — fala que materializa a compreensão de que a cultura corporal é construída socialmente, não dada.

O mesmo ocorre com as adaptações de materiais. O que poderia ser interpretado como precariedade, no caso do Curling, resulta nas adaptações necessárias para que alguns conteúdos possam ser ofertados nas escolas (Curling sem gelo, raquetes improvisadas, espaços alternativos) foi reconfigurada pedagogicamente como oportunidade. Quando 26,1% dos estudantes citaram

"adaptação de materiais" como aprendizado, e quando relataram "conseguir inventar soluções", revelaram uma competência que Bracht (2003) e Daolio (2004) associam à compreensão crítica: a ideia de que a Educação Física não é privilégio de quem tem acesso à infraestrutura de elite, mas direito de todos, realizável mesmo com recursos limitados.

Isso converge com a defesa de Assumpção, Arruda e Souza (2009) de uma Educação Física que "integra o estudante no mundo da cultura corporal" não como espectador, mas como produtor e transformador. Os JENAT, nesta pesquisa, funcionaram exatamente assim: como dispositivos que permitiram aos estudantes não apenas executar, mas recriar práticas corporais.

7.1 A Encarnação das Dimensões do Protagonismo Juvenil

Autonomia apareceu de forma particularmente clara nas decisões sobre regras, formação de times e estratégias. Diferentemente de aulas nas quais regras são impostas, aqui os estudantes exercitaram poder real de voz. Quando um grupo decidiu usar "times mistos" para aumentar a heterogeneidade, quando outro propôs alterar critérios de pontuação no Curling, demonstravam compreensão de que a autoria das normas é coletiva e revisável. Costa (2000, 2006) define autonomia como capacidade de tomar decisões e responsabilizar-se por elas; os dados indicam exatamente isso.

Participação foi ainda mais notável. Estudantes que "raramente falavam em aulas tradicionais" (conforme registros) tomaram a palavra nas rodas de conversa, sugeriram mudanças, avaliaram colegas. Uma observação recorrente: *"Achei importante que a professora nos perguntou o que achamos. Geralmente só escutamos, aqui a gente fala"* (E12). Essa diferença de experiência é decisiva. Participa-se não apenas executando tarefas, mas opondo, sugerindo, sendo escutado. Dayrell (2007) argumenta que a participação juvenil pressupõe a criação de espaços de interlocução, escuta e reconhecimento das experiências dos jovens. A intervenção criou esses espaços de forma sistemática (rodas de conversa obrigatórias, questionários que pediam sugestões, diários que incentivavam reflexão). O impacto foi: 30,4% a 43,5% dos estudantes pediram "mais tempo de prática" — não reclamação, mas diagnóstico autônomo de suas próprias necessidades de aprendizagem.

Competência, conforme Kunz (1994), não é apenas domínio técnico, mas desenvolvimento de competências objetivas (corporais), sociais e comunicativas. Os dados do questionário mostram que 65,2% a 82,6% citaram "regras básicas" e habilidades específicas — competência objetiva. Mas 39,1% a 47,8% mencionaram "trabalho em equipe", 34,8% a 43,5% citaram "estratégias/táticas", e registros qualitativos evidenciam reflexão: *"É um esporte de estratégia, não é só força. Tem que pensar, calcular."* Essa integração de execução + reflexão + compreensão conceitual caracteriza a competência comunicativa em construção. Além disso, relatos como *"No começo achei muito difícil, depois melhorei. Senti que evoluí"* e *"Agora tenho mais confiança para experimentar outros esportes"* revelam que o aprendizado tocou em dimensões de autoeficácia e confiança — elementos centrais para a emancipação.

Solidariedade talvez seja o achado mais delicado e importante. Enquanto 47,8% citaram "trabalho em equipe" no Lacrosse (maior percentual entre as modalidades), registros qualitativos mostram que essa colaboração foi reflexivamente processada: *"Um colega tava com dificuldade, aí eu fui ajudar, mostrei como fazer, e ele conseguiu."* Mais ainda: *"A gente percebeu que alguns tavam tendo dificuldade, então mudamos as regras para que todo mundo participasse igualmente."* Essas ações evidenciam que a solidariedade não era sermão, mas prática operante. Estudantes deliberadamente adaptavam estratégias para incluir colegas com dificuldade, alteravam regras coletivamente quando alguém se sentia excluído. Costa (2000) define solidariedade como responsabilidade pelo bem comum; os dados indicam que essa responsabilidade emergiu naturalmente das condições pedagógicas criadas — não estava prescrita nas instruções, mas brotou da dinâmica de trabalho conjunto com JENAT.

Essas quatro dimensões operaram de forma sincrônica. Um estudante que ganhava **competência** (aprendendo a executar o movimento) passava a assumir papéis de liderança informal (**autonomia**), oferecia suporte a colegas (**solidariedade**) e falava nas rodas de conversa (**participação**). Isso não era sequencial, mas sincrônico — característica de um protagonismo realmente vivido, não teatralizado.

7.2 O Contexto do Ensino Médio Integral (EMI) e Limites da Prática

A intervenção foi realizada em contexto de Ensino Médio Integral (EMI), modelo que, segundo documentos oficiais e pesquisas (SOUZA E GAWRYSZEWSKI, 2020; SANTOS JÚNIOR E SANTOS, 2021), recomendaria maior espaço para protagonismo juvenil. Os resultados aqui analisados oferecem leitura crítica sobre essa promessa.

Por um lado, o EMI criou condições facilitadoras: maior carga horária, possibilidade de trabalhar com turmas menores e tempo para rodas de conversa, reflexão e ajustes pedagógicos. Sem esse espaço temporal expandido, a intervenção teria sido impossível — ensaios do Curling, Pickleball, Lacrosse e Tag Rugby requerem tempo que aulas de 50 minutos não comportariam. Nesse sentido, o EMI se mostrou coerente com seus próprios princípios.

Por outro lado, o estudo evidencia que ampliar carga horária não é suficiente. Muitas escolas de EMI mantêm práticas pedagógicas centradas na transmissão, nas quais o tempo adicional é preenchido com mais aulas tradicionais. Aqui, pelo contrário, o tempo foi ressignificado: não era mais aula, era oficina; não era transmissão, era coconstrução. Isso exigiu mudança epistemológica da prática — algo que não é automático e que depende fortemente do engajamento e formação docente.

Um limite importante da pesquisa refere-se ao risco, amplamente discutido na literatura crítica, de que o protagonismo juvenil seja apropriado por uma racionalidade educacional centrada na responsabilização individual e na gestão do desempenho, esvaziando sua dimensão formativa e coletiva (BARLETA; PETRY, 2022; SOUZA; GAWRYSZEWSKI, 2020). Nessa perspectiva, a valorização da autonomia, da iniciativa e da participação pode operar como mecanismo de deslocamento de problemas estruturais da escola para os próprios estudantes, atribuindo-lhes a incumbência de responder por desafios que extrapolam sua esfera de ação.

No presente estudo, argumenta-se que esse risco foi mitigado na medida em que o protagonismo juvenil não foi mobilizado como exigência individualizante, mas como prática pedagógica mediada e sustentada pela ação docente. Isso se expressa em três aspectos centrais: os estudantes exerceram poder real de decisão, e não apenas a execução de tarefas; as adaptações pedagógicas foram construídas

coletivamente, sem a delegação aos alunos do problema de fazer a aula funcionar; e a professora-pesquisadora assumiu responsabilidade pedagógica explícita, não transferindo aos estudantes o ônus de fazer acontecer. Esses elementos distinguem a proposta analisada de abordagens que reduzem o protagonismo a um dispositivo de gestão individual do processo educativo.

Porém, emergem tensões que merecem registro. Alguns estudantes (17,4% a 39,1%) relataram medo de se machucar com o Lacrosse, dificuldades técnicas, insegurança inicial. Esses dados lembram que o protagonismo não é homogêneo — exige atenção contínua às singularidades, aos ritmos próprios, às inseguranças emocionais. Uma pedagogia verdadeiramente emancipatória, como propõe Kunz, precisa estar aberta a diferenciar, a ir mais lentamente com quem tem medo, a permitir outras formas de participação além da execução física. Isso ressalta uma responsabilidade docente na criação, recriação e mediação dos convites formativos.

Por fim, reconhece-se um limite estrutural: a intervenção esteve fortemente vinculada à presença de uma professora-pesquisadora que estabelece diálogos e reflexões com ACE, bem como assumindo um olhar atento para voltar a prática pedagógica para o protagonismo juvenil. Isso levanta questão incômoda: em que medida esses resultados são replicáveis sem esse nível de comprometimento? Uma das respostas é a necessidade de formação docente continuada, não workshops de um dia, mas processos reflexivos longitudinais que levem professores a ressignificar sua relação com autoridade, decisão e participação estudantil. Documentos como a BNCC existem; o que falta é condição de trabalho (tempo para planejamento coletivo, espaços para formação, reconhecimento institucional de inovações) que permita a professores ordinários fazerem trabalhos extraordinários.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão do protagonismo juvenil nas instituições de ensino revela-se uma estratégia fundamental para estimular o engajamento dos estudantes e fortalecer sua participação nas experiências escolares. A possibilidade de participar das decisões sobre seu processo de aprendizagem e sobre os conhecimentos que desejam construir contribui para sua motivação, seu desenvolvimento integral e sua formação como sujeitos críticos, autônomos e socialmente atuantes. Nesse sentido, a Educação Física, quando orientada por princípios dialógicos e emancipatórios, pode constituir-se como espaço privilegiado para a efetivação desse protagonismo.

A questão central desta dissertação — compreender de que maneira a Educação Física, por meio dos Jogos e Esportes Não Tradicionais (JENAT), pode contribuir para o protagonismo dos estudantes no Ensino Médio Integral — foi investigada a partir da articulação entre a Abordagem Crítico-Emancipatória, o conceito de protagonismo juvenil e a intervenção pedagógica realizada em uma turma da 1ª série do Ensino Médio Integral, no contexto da rede pública estadual do Tocantins, por meio de uma pesquisa-ação.

Os resultados indicam que a inserção dos Jogos e Esportes Não Tradicionais, associada a estratégias didático-pedagógicas participativas, como flexibilização de regras, utilização de materiais alternativos, rodas de conversa, registros em diário de campo e incentivo à participação nas decisões criou condições concretas para o desenvolvimento do protagonismo juvenil. Os estudantes demonstraram maior engajamento, curiosidade e envolvimento nas aulas, assumindo papéis mais ativos na organização das atividades, na cooperação entre colegas e na construção coletiva das experiências pedagógicas.

A análise das estratégias didático-pedagógicas empregadas na intervenção, das percepções dos estudantes sobre as vivências com os JENAT e das relações entre essas experiências e o protagonismo juvenil evidenciou que a diversificação dos conteúdos e a criação de espaços de participação favorecem o envolvimento discente e a construção de aprendizagens mais significativas. Além disso, o estudo subsidiou a elaboração de um Produto Educacional, que sistematiza a proposta pedagógica desenvolvida e oferece subsídios práticos para professores interessados

em diversificar os conteúdos da Educação Física escolar na perspectiva crítico-emancipatória.

Uma contribuição relevante desta pesquisa reside na demonstração de que é possível desenvolver práticas pedagógicas alinhadas aos princípios da Abordagem Crítico-Emancipatória e do protagonismo juvenil, mesmo em contextos marcados por limitações estruturais e materiais. A experiência com os JENAT evidenciou que a diversificação de conteúdos e a adoção de metodologias participativas favorecem a ampliação do repertório cultural dos estudantes, rompem com a centralidade dos esportes tradicionais e criam condições mais equitativas de participação, na medida em que todos se colocam na condição de aprendizes.

No campo da formação docente, os resultados reforçam a importância do professor como mediador, pesquisador de sua própria prática e agente na construção de experiências pedagógicas que valorizem a participação, o diálogo e a autonomia discente. A sistematização do processo de planejamento, intervenção e reflexão, característica da pesquisa-ação, evidenciou o potencial dessa abordagem para promover práticas pedagógicas mais críticas, reflexivas e alinhadas à formação integral dos estudantes.

Entretanto, o estudo também apresenta limitações. A intervenção foi realizada em uma única escola e em uma turma específica, em um período delimitado, o que restringe a generalização dos resultados para outros contextos. Além disso, o tempo disponível para o desenvolvimento das modalidades foi limitado, o que impede a análise de impactos de longo prazo sobre a continuidade da participação dos estudantes em práticas corporais e sobre seus projetos de vida. A própria natureza da pesquisa-ação, que envolve a implicação direta da pesquisadora no processo, constitui simultaneamente uma potencialidade e um limite, uma vez que favorece a compreensão aprofundada do contexto, mas também pode influenciar as dinâmicas observadas.

Essas limitações apontam possibilidades para estudos futuros, que podem ampliar o número de participantes, contemplar diferentes contextos escolares e acompanhar os estudantes por períodos mais extensos, aprofundando a compreensão das relações entre Educação Física, jogos e esportes não tradicionais e protagonismo juvenil. Investigações que articulem os JENAT a propostas interdisciplinares e a componentes curriculares como Projeto de Vida também podem contribuir para fortalecer o papel da Educação Física na formação integral.

Os achados desta pesquisa trazem ainda implicações relevantes para o campo das políticas educacionais voltadas ao Ensino Médio Integral. Evidenciam que a efetivação do protagonismo juvenil depende da criação de condições pedagógicas concretas que possibilitem aos estudantes participar, decidir e construir coletivamente suas experiências de aprendizagem. Nesse cenário, a Educação Física pode ocupar lugar estratégico, desde que sejam garantidos tempo pedagógico, autonomia docente, formação continuada e apoio institucional para o desenvolvimento de práticas pedagógicas diversificadas.

Em síntese, esta dissertação confirma que, quando orientada por princípios crítico-emancipatórios e sustentada por práticas pedagógicas participativas, a Educação Física pode contribuir significativamente para a efetivação do protagonismo juvenil. Os Jogos e Esportes Não Tradicionais mostraram-se um caminho potente para promover o engajamento, ampliar o repertório cultural e favorecer a participação ativa dos estudantes no processo educativo. Ao assumirem papéis mais ativos e corresponsáveis, os estudantes deixam de ocupar uma posição passiva e passam a atuar como sujeitos de sua própria formação, ressignificando suas experiências escolares e fortalecendo sua capacidade de intervir de forma crítica e consciente na realidade em que estão inseridos.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Liliane Barbosa. Educação Integral: desafios e possibilidades para a escola contemporânea. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, n. 45, p. 287-300, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/10777>. Acesso em: 15 set. 2025.
- ASSUMPÇÃO, Cláudio de Oliveira; ARRUDA, Débora Paes de; SOUZA, Thiago Mattos Frota de. Utilização de materiais alternativos nas aulas de educação física: exercitando a criatividade. **Anuário da Produção Acadêmica Docente**, Valinhos, v. 3, n. 4, p. 271-279, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/62346>. Acesso em: 10 dez. 2025
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARLETA, Ilma de Andrade; PETRY, Oto João. O fomento à flexibilização na contrarreforma do Ensino Médio no contexto neoliberal. **Cadernos de Pesquisa**, v. 29, n. 1, 2022, p. 289-310. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v29n1.2022.13>
- BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. **Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas**. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002. Disponível em: Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas | Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte Acesso em: 10 dez. 2025
- BRACHT, V. **Educação Física & Sociedade**. 2. ed. Porto Alegre: Movimento, 1999.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 48, p. 67–80, 1999.
- BRACHT, Valter. **Educação Física & Aprendizagem Social**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1992.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as diretrizes e bases da educação nacional e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 17 fev. 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1º ago. 2023.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998.
- CARDOSO, Inês; BATISTA, Paula; GRAÇA, Amândio. A identidade do professor de Educação Física: Um processo simultaneamente biográfico e relacional. **Movimento**, v. 22, n. 2, p. 523-538, 2016.

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

CORNHOLE WORLDWIDE. **History of Cornhole**. s.d. Disponível em: <https://www.cornholeworldwide.com/what-is-cornhole/>. Acesso em: 4 fev. 2026.

CORREIA TELES, G. L.; DIAS, C. F. Interesses que norteiam o discurso do protagonismo juvenil no Ensino Médio e suas relações. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 8, n. 2, p. 188–210, 2024. DOI: <https://doi.org/10.12957/redoc.2024.79884>.

COSTA, A. C. G. **Protagonismo juvenil: o que é e como praticá-lo**. Belo Horizonte: Instituto Ayrton Senna; Fundação Odebrecht, 2001.

COSTA, Alisson Vieira; DIAS, Marcela Fabiani Silva. O ensino dos esportes não convencionais na escola sob uma perspectiva docente: um estudo de caso. **Research, Society and Development**, v. 12, n. 6, e21212642298, 2023. DOI: [10.33448/rsd-v12i6.45449](https://doi.org/10.33448/rsd-v12i6.45449).

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Juventude, solidariedade e voluntariado**. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Pedagogia da presença: da solidão ao encontro**. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2006.

COSTA, M. A. da; NOGUEIRA, F. J. Nem protagonismo e nem autonomia: a implementação do Novo Ensino Médio no Amazonas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 18, n. esp. 2, p. 1963-1984, 2023. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18iesp.2.16724>.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 1995.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

DARIDO, S.; NASCIMENTO, J. **Práticas corporais e formação docente**. São Paulo: Phorte, 2019.

DARIDO, S.; RANGEL, I. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

DURÇO, J. V. N.; DURÇO, T. de C. Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Brasil: uma revisão de literatura. **Revista Águila**, Universidade Estadual Vale do Acaraú, v. 8, n. 1, p. 45-62, 2024. Disponível em: <https://ojs.uva.br/index.php/revista-aguila/article/view/573>. Acesso em: 16 set. 2025.

- ELISIÁRIO, Sirlei Adriani dos Santos Baima; MARTINS, Islane Cristina. A implementação da política de educação em tempo integral no ensino médio: uma revisão. **Revista Inclusiones**. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales, Vol. 8, Número Especial (Extra 15), p. 96-109, outubro-dezembro 2021.
- FLORES, P. P. **O processo de identização docente durante o estágio curricular supervisionado**: em jogo no campo da Educação Física. 2018. 212 f. Tese (Doutorado em Educação Física) -Centro de Ciências da Saúde, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2018.
- FONSECA, Marcus Vinícius; ROCHA, Roosvany Beltrame. Escola de tempo integral e juventude: a experiência da cidade de Governador Valadares–MG. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 9, n. 2, p. 525–539, 2020. DOI: 10.14393/REPOD-v9n2a2020-53852.
- FRANÇA, Daniel de Souza; VOIGT, Jane Mery Richter. Ensino Médio Integral em Tempo Integral: competência socioemocional para uma educação integral? **Reflexão e Ação**, v.30, n.2, 2021.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação física progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira. São Paulo: Loyola, 1988.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.
- GOLIN, A.; SAMBRANA, C. Tag Rugby na escola: estratégias e adaptações. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, 2015.
- GONZÁLEZ, F. J. Trabalho e Educação: o papel da Educação Física na atualidade. In: **Seminário em Epistemologia e Educação Física e Seminário em formação de professores**, 4., 2013. Santa Maria, Anais [...] Santa Maria, maio 2013.
- GONZÁLEZ, F. J. Educação Física Escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. In: ALBUQUERQUE, D. I. de P. **Desafios da Educação Física Escolar**: temáticas da formação em serviço ao PROEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p.130-148. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/proef/turmall/d1/0008-unesp-iep3-livro-desafios-educacao-fisica-escolar-proef-15032021-v2.pdf#page=130>. Acesso em: 10 set. 2024.
- GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 63-78.
- HABERMAS, J. **Teoria da ação comunicativa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1987.
- KUNZ, Elenor. **Educação Física**: Ensino e Mudança. Ijuí: Unijuí, 1991.
- KUNZ, E. Transformação didático-pedagógica do esporte. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 1994.
- KUNZ, Elenor. **Didática da Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2001.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino & mudanças**. Ijuí: Unijuí, 2001.

KUNZ, E. **Didática da Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2004.

LACROSSE. **Encyclopaedia Britannica**. s.d. Disponível em: <https://www.britannica.com/sports/lacrosse>. Acesso em: 14 dez. 2025.

LAPO, F. R., BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar. 2003.

LEÃO, D. O. Memória e saberes de alfabetizadoras: vozes e letras no cenário da atualidade. **Contexto e Educação**, Ijuí, v. 18, n. 70, p. 27-46, jul./dez. 2003.

LIBÂNIO, José Carlos; SILVA, E.. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. **Revista On-line de Política e Gestão Educacional**, v. 24, especial 1, p. 816-840, 2020.

MARTIN, J. et al. Effects of Pickleball Participation on Physical Activity and Well-Being: A Scoping Review. **Journal of Physical Activity and Health**, 2024.

MASON, S. **Curling for Schools: Adapted Approaches**. Canadian Journal of Physical Education, 2022.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Paris: Gallimard, 1945.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 15. ed. São Paulo: Hucitec, 2024.

NAZARIO, J. J. P.; SANTOS, W. R. dos; FERREIRA NETO, A. Protagonismo juvenil no ensino médio: reflexões acerca da elaboração e implementação dos jogos interclasses. **Pro-Posições**, v. 34, e20220088, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2022-0088>.

NAZÁRIO, R.; SANTOS, L.; FERREIRA NETO, A. Protagonismo juvenil e formação crítica na escola contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, n. 1, p. 1-17, 2023.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2018.

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

PARKER, N. et al. Injury Patterns and Participation Trends in Pickleball: An Epidemiological Overview. **Sports Medicine Open**, 2025.

PENNY, D. **Inclusive Rugby Pedagogy: Tag Rugby in School Settings**. Routledge, 2023.

PEREIRA, A. P.; BARLETA, C. V. Ensino médio integral e protagonismo juvenil: práticas e vivências na Escola do Novo Saber no Amapá. **Dialogia**, n. 40, p. 1-19, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n40.21064>.

PEREIRA, D.; BARLETA, D. **Protagonismo juvenil e educação**. Curitiba: Appris, 2022.

PEREIRA, M.; BARLETA, J. Protagonismo juvenil e formação integral. **Revista Educação em Movimento**, 2022.

PEREIRA, W.; BARLETA, J. Projeto de vida e protagonismo: caminhos para a autonomia juvenil. **Cadernos de Educação**, v. 25, n. 3, p. 95-112, 2022.

RODRIGUES, A. C. S.; ELIAS, J. K. da S.; HONORATO, R. F. S. Produzindo sentidos de educação integral nas escolas cidadãs integrais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 20, n. 51, p. e14163, 2024. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v20i51.14163>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/14163>. Acesso em: 15 set. 2025.

ROSSI, Mayara; BUENO FELIPE, Alessandro; SOUSA, Elenice Ribeiro de; GOMES, Kelia Aparecida Lemes; etc. Refletindo sobre o ensino tradicional: uma revisão narrativa. RECIMA21 - **Revista Científica Multidisciplinar**, v. 5, n. 3, 2024.

SANTOS JÚNIOR, Gentil Lúcio dos; Santos, Rafael Bruno da Costa. “Neoliberalismo e Reforma do Ensino Médio.” **Revista Cronos**, v. 24, n. 1, 2023, p. 143-157.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue B. (Org.) **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002.

SILVA DA SILVA, M. do S.; MAIA NEGRÃO, A. R.; DA HORA, D. L. Implementação do Ensino Médio de Tempo Integral: a política e a gestão em debate. **Iberoamericana – Revista de Educação**, São Paulo, v. 28, n. 65, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16595>. Acesso em: 16 set. 2025.

SILVA, A. C. da; SANTOS, M. E. Sentidos de protagonismo juvenil no Novo Ensino Médio: um estado do conhecimento. **Práxis Educacional**, v. 19, n. 52, p. 69-91, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v19i52.7638>.

SILVA, A. C. da; SANTOS, M. E.; SILVA, J. M. da. Protagonismo juvenil na política do Novo Ensino Médio. **Revista de Estudos e Pesquisas em Educação e Movimento**, v. 13, n. 1, p. 1-18, 2023. DOI: <https://doi.org/10.47149/repep.v13i1.10535>.

SILVA, B. A. R.; VAZ, C. M. L. A educação integral e(m) tempo integral no ensino médio: o que diz a Lei 13.415 de 2017. **Revista Tópicos Educacionais**, Recife, v. 27, n. 1, p. 174–194, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/250345>. Acesso em: 25 nov. 2025.

SILVA, F. S. M. da; SANTOS, J. M. C. T.; SILVA, M. K. da. Protagonismo juvenil na política do Novo Ensino Médio. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 5, p. e510535, 2023. DOI: 10.47149/pemo.v5.e510535. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/10535>. Acesso em: 4 set. 2025.

SILVA, L. F.; VERONEZ, L. F. C. Obstáculos para o desenvolvimento de esportes alternativos na opinião de professores da cidade de Pelotas, RS. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, v. 20, n. 207, p. 1-9, 2015.

SILVA, M. S.; BRACHT, V. **Na pista de práticas e professores inovadores na Educação Física escolar**. Kinesis, Santa Maria, v. 30, n. 1, p. 80-94, jan./jun. 2012.

SILVA, M.; SANTOS, R. **Juventude, protagonismo e escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

SILVA, M.; SANTOS, R.; SILVA, A. Protagonismo juvenil como estratégia formativa no Ensino Médio. **Educação & Sociedade**, v. 44, p. 1-18, 2023.

SILVA, R. P.; SANTOS, L. A. Educação integral e protagonismo juvenil: reflexões sobre políticas e práticas escolares. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 22, n. 47, p. 45-63, 2022.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOUZA, Pâmella Teixeira Mendes Penna; GAWRYSZEWSKI, Bruno. Reforma do Ensino Médio, precarização do trabalho e dependência. **Temporalis**, v. 23, n. 45, p. 169–184, jan./jun. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/40456>. Acesso em: 16 set. 2025.

TOCANTINS. Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esportes. **Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio Integral – Jovem em Ação**. Palmas: SEDUC, 2017. Disponível em: <https://www.consed.org.br/noticia/seduc-promove-a-educadores-e-gestores-formacao-de-programa-para-implementacao-de-escolas-em-tempo-integral>. Acesso em: 16 set. 2025.

TOMITA, Andréa Setsuko Fortuna; CANAN, Felipe. A utilização de modalidades esportivas não tradicionais em aulas de Educação Física escolar. **Revista Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, v. 23, n. 2, p. 13–25, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/8103>. Acesso em: 15 dez. 2025

TONIETO, M.; BELLENZIER, R.; BUKOWSKI, G. As concepções dos estudantes em relação ao protagonismo juvenil no Novo Ensino Médio. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 30, n. 2, p. 1-23, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i2.14398>.

VARGAS, J. C.; ANTUNES, H. S. Ciclos de vida dos professores: articulando o eu pessoal e o eu profissional docente. In: **Cuarto Congreso Nacional y Segundo Internacional de Investigación Educativa**, 4., 2007, Cipoletti. Anais... Neuquén: Educo, 2007. p. 1-3.

WORLD CURLING FEDERATION. **Educational Resources**. s.d. Disponível em: O que é curling? - Curling Mundial . Acesso em: 14 de dezembro de 2025.

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO

CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF)

Ilmo. Prezado, Secretário Estadual de Educação, Fábio Vaz

O Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) da Universidade Federal do Tocantins, sob a orientação do Prof. Dr. Odélio Joaquim da Costa, apresenta e solicita autorização para que a mestranda Ana Rachel da Silva e Silva realize a coleta de dados para o desenvolvimento de sua pesquisa intitulada "*Protagonismo juvenil no ensino médio integral: ensino de jogos e esportes não tradicionais*".

A pesquisa tem como produto elaborar um material textual contendo um roteiro didático com orientações para uma intervenção pedagógica voltada aos jovens, no contexto dos jogos e esportes não tradicionais na escola contemporânea. Como instrumento de coleta de dados, será utilizado um questionário semiestruturado.

A colaboração desta secretaria de educação ao aceitar a realização da pesquisa será de grande importância, pois contribuirá para o desenvolvimento acadêmico e profissional da pesquisadora, além de fortalecer o processo educativo dos integrantes dessa rede de ensino. A identidade dos participantes será preservada, garantindo a confidencialidade e fidedignidade dos dados coletados, em conformidade com os princípios éticos e científicos da pesquisa acadêmica.

Para qualquer esclarecimento, os interessados podem entrar em contato com o docente responsável pela orientação da pesquisa, Prof. Dr. Odélio Joaquim da Costa (odelio@ifto.edu.br), ou com a professora/pesquisadora Ana Rachel da Silva e Silva (rachel.ana@uft.edu.br).

Atenciosamente,



Prof. Ana Rachel da Silva e Silva - Pesquisadora

Prof. Dr. Odélio Joaquim da Costa - Orientador da pesquisa

APÊNDICE B – TERMO DE COMPROMISSO
TERMO DE COMPROMISSO

Declaro que cumprirei os requisitos da Resolução CNS n.º 466/12 e/ou da Resolução CNS n.º 510/16, bem como suas complementares, como pesquisador (a) responsável e/ou pesquisador (a) participante do projeto intitulado "Efetivação do protagonismo juvenil no ensino médio integral: ensino de jogos e esportes não tradicionais. Comprometo-me a utilizar os materiais e os dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo da pesquisa em epígrafe e, ainda, a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto, considerando a relevância social da pesquisa, garantindo a igual consideração de todos os interesses envolvidos.

Palmas, 02 de abril de 2025.

Nome do (a) pesquisador (a)	Assinatura
Ana Rachel da Silva e Silva	<p style="text-align: center;">Documento assinado digitalmente</p>  <p style="text-align: center;">ANA RACHEL DA SILVA E SILVA Data: 02/04/2025 09:37:54 -0300 Verifique em https://validar.jb.gov.br</p>
Odélio Joaquim da Costa	<p style="text-align: center;">Documento assinado digitalmente</p>  <p style="text-align: center;">ODELIO JOAQUIM DA COSTA Data: 02/04/2025 10:29:07 -0300 Verifique em https://validar.jb.gov.br</p>

APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO DA REDE DE ENSINO

PAGINA

SECRETARIA DA
EDUCAÇÃO

Praça dos Girassóis, Esplanada das Secretarias, S/N
Palmas – Tocantins – CEP 77.001.910
Tel: +55 63 3218 1400(1419)
www.seduc.to.gov.br

SGD: 2025/27009/113644

AUTORIZAÇÃO N° 26/2025/GPFIPE

1. Eu, Fábio Pereira Vaz, Secretário da Educação do Estado do Tocantins, CPF nº 832.405.431-68, **AUTORIZO** a pesquisadora **Ana Rachel da Silva e Silva**, CPF nº 815.687.972-49 vinculada ao curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *campus* Miracema/TO, a realizar atividades de pesquisa junto a esta Secretaria, inerente ao projeto intitulado: “Efetivação do Protagonismo Juvenil no Ensino Médio Integral: Ensino de Jogos e Esportes Não Tradicionais”, a ser desenvolvida no Centro de Ensino Médio Oquerlina Torres, localizada no município de Guaraí/TO.

Palmas - TO, 28 de abril de 2025.

FÁBIO PEREIRA VAZ
Secretário de Estado da Educação



ESTANCO PQ1 LCOJ E S1598 PQ1 F8BO PEREIRA VAZ E M 3094309 08 11 41

Verifique a autenticidade deste documento em <https://sigla.to.gov.br/verificador> informando o código: 2048F3081FA7C3F | SGD: 2025/27009/113644

SECRETARIA DA
EDUCAÇÃO

TOCANTINS

Praça dos Girassóis, Esplanada das Secretarias, 576
Palmas – Tocantins – CEP 77.001-910
Tel.: +55 63 3218 1400/1419
www.tocantins.gov.br

SGD 2025/27009/116308

PROCESSO: 2025/27000/017192**ASSUNTO:** Autorização para realizar a Pesquisa "Efetivação do Protagonismo Juvenil no Ensino Médio Integral: Ensino de Jogos e Esportes não Tradicionais" no Centro de Ensino Médio Oquerlina Torres.**INTERESSADO:** ANA RACHEL DA SILVA E SILVA**DESPACHO N° 220/2025/GABSEC**

Acolho o PARECER N° 40/2025/GPFIPE, de 28 de abril de 2025, SGD: 2025/27009/113627, da Gerência de Política de Formação Inicial dos Profissionais da Educação, manifestando favorável à autorização para a realização da pesquisa intitulada: "**Efetivação do Protagonismo Juvenil no Ensino Médio Integral: Ensino de Jogos e Esportes não Tradicionais**" no Centro de Ensino Médio Oquerlina Torres.

Faço remessa dos autos à Gerência de Política de Formação Inicial dos Profissionais da Educação desta Pasta, para análise e fins.

GABINETE DO SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, em Palmas, aos 30 dias do mês de abril de 2025.

FÁBIO PEREIRA VAZ
Secretário de Estado da Educação



EDU0003.PDF | CC:0 e SEMIA.PDF | FÁBIO PEREIRA VAZ | M. 20242025 04 30 00

Verifique a autenticidade deste documento em: <https://sigla.tocantins.gov.br> ou por meio de verificação por código QR: 32302025000116308

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu autorizo a Professora pesquisadora Ana Rachel da Silva, do Centro de Ensino Médio Oquerlina Torres, SRE Guaraí - Tocantins, a desenvolver a pesquisa abaixo descrita.

1-Título da pesquisa: Protagonismo juvenil no ensino médio integral: ensino de jogos e esportes não tradicionais.

2- Objetivos primários: Analisar a contribuição dos jogos e esportes não tradicionais para a compreensão e efetivação do protagonismo dos estudantes na disciplina eletiva da escola de tempo integral Centro de Ensino Médio Oquerlina Torres. **Objetivos secundários:** Contextualizar o ensino médio integral, a juventude e o protagonismo e os jogos e esportes Não Tradicionais; Identificar estratégias de ensino voltadas ao protagonismo durante os jogos e esportes não tradicionais nas aulas de Educação Física na disciplina eletiva; Caracterizar como a ação do docente de Educação Física voltadas para o protagonismo podem favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes de ensino médio; Compreender as percepções dos estudantes sobre as práticas de jogos não tradicionais, avaliando sua contribuição para a formação de lideranças e para a autonomia do ambiente escolar; Analisar os resultados dos estudos de modo a identificar possíveis contribuições da Educação Física para a promoção do protagonismo juvenil.

3- Descrição de procedimentos: Nesta pesquisa recorreremos à uma abordagem qualitativa, o estudo inclui uma revisão bibliográfica e pesquisa-ação. Na pesquisa-ação serão utilizados diário de campo e questionário com perguntas semi abertas. Esse questionário visará entender o processo de ensino dos jogos e esportes não tradicionais, investigar a percepção dos alunos sobre as aulas de Educação Física, analisando seu conhecimento prévio, aprendizados adquiridos, desafios enfrentados, experiências com jogos não tradicionais e sugestões para maior protagonismo e engajamento nas atividades.

4- Justificativa para a realização da pesquisa: O interesse pelo tema surgiu da experiência da pesquisadora como professora de Educação Física no Ensino Médio Integral, onde observou a baixa participação de estudantes que não se consideram habilidosos ou não têm afinidade com esportes. A predominância de uma

abordagem tradicional, centrada em modalidades convencionais, torna as aulas pouco atrativas e limita as vivências no campo da cultura corporal.

Além da experiência em sala, a pesquisadora participou do Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores no Canadá (CAPES/CICan), onde conheceu metodologias inovadoras e esportes pouco explorados no Brasil, como lacrosse, curling e cornhole. Essas vivências reforçaram a importância da diversificação dos conteúdos na Educação Física escolar.

No contexto do Ensino Médio Integral, a Educação Física pode fortalecer o protagonismo juvenil, conforme diretrizes da BNCC. No entanto, a inserção de conteúdos alternativos ainda é pouco explorada, seja por falta de conhecimento ou pela reprodução de modelos tradicionais.

Diante desse cenário, a inclusão de jogos e esportes não tradicionais pode favorecer a autonomia dos estudantes e ampliar a valorização da diversidade cultural. Assim, o estudo propõe analisar a contribuição dessas práticas para a compreensão e efetivação do protagonismo juvenil na Educação Física do Ensino Médio Integral.

5- Desconfortos e riscos esperados: A pesquisa prevê riscos mínimos aos participantes. Durante a realização das atividades e da coleta de dados, pode haver possível desconforto caso os participantes sintam-se inseguros ou desconfortáveis ao expressar suas opiniões sobre as aulas de Educação Física e os jogos e esportes não tradicionais. Além disso, pode ocorrer um leve desconforto físico durante a participação em atividades práticas, semelhante ao esforço exigido em aulas regulares de Educação Física. Caso algum participante se sinta desconfortável, poderá interromper sua participação a qualquer momento, sem prejuízo ou penalidade.

6- Benefícios esperados: A participação nesta pesquisa poderá trazer benefícios tanto para os estudantes quanto para a prática pedagógica da Educação Física escolar. Espera-se que, ao explorar jogos e esportes não tradicionais, os alunos ampliem seu repertório motor, experimentem novas modalidades e se sintam mais motivados a participar das aulas, reduzindo a exclusão daqueles que não possuem afinidade com os esportes convencionais. Além disso, a pesquisa poderá contribuir para o desenvolvimento do protagonismo juvenil, incentivando os estudantes a assumirem um papel mais ativo em sua aprendizagem, promovendo autonomia, criatividade e cooperação.

No âmbito acadêmico e profissional, os resultados obtidos poderão servir como base para futuras estratégias pedagógicas na Educação Física escolar, auxiliando professores na diversificação de suas práticas e na construção de aulas mais inclusivas e envolventes. O estudo também resultará na elaboração de um material didático orientador, que poderá ser utilizado por outros educadores para enriquecer suas metodologias de ensino.

Dessa forma, espera-se que a pesquisa tenha um impacto positivo na formação dos estudantes e na qualidade do ensino de Educação Física, contribuindo para uma abordagem mais dinâmica, acessível e alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

7- Informações: Os responsáveis e participantes têm a garantia que receberão respostas a qualquer pergunta e esclarecimento de qualquer dúvida quanto aos assuntos relacionados à pesquisa. Também os pesquisadores supracitados assumem o compromisso de proporcionar informações atualizadas obtidas durante a realização do estudo.

8- Retirada do consentimento: O voluntário tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, não acarretando nenhum dano ao voluntário.

9- Aspecto legal: Elaborado de acordo com as diretrizes e normas regulamentadas de pesquisa envolvendo seres humanos atende à Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério de Saúde — Brasília — DF.

10- Confiabilidade: Os voluntários terão direito à privacidade. A identidade (nomes e sobrenomes) do participante não será divulgada. Porém os voluntários assinarão o termo de consentimento para que os resultados obtidos possam ser apresentados em congressos e publicações. Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Ana Rachel da Silva e Silva, pesquisadora responsável pela pesquisa, e-mail: rachel.ana@uft.edu.br, e o pesquisador responsável Odélio Joaquim da Costa, e-mail: odelio@ifto.edu.br, com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFT, e-mail: cep_uft@uft.edu.br e/ou com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa-CONEP, telefone (61) 3315.5877, e-mail: conep@saude.gov.br

11- Quanto à indenização: O senhor ou Senhora se sentir prejudicado moralmente ou materialmente durante a realização do estudo, em decorrência da sua participação, sendo o dano devidamente comprovado como decorrente dessa

pesquisa, poderá requerer indenização, devendo essa ser paga pelo pesquisador, de acordo com a legislação vigente, conforme estabelecido pela Resolução CNS 466/12.

12- Providências para se reduzir os efeitos dos possíveis riscos apresentados na pesquisa: O Senhor ou a Senhora poderá escolher um local reservado e um horário específico para responder questões. Dentre os riscos, considerados mínimos, identificam-se possíveis constrangimentos ao expor seus sentimentos, percepções e vivências pessoais, a mobilização emocional frente aos conteúdos abordados nas questões, o tempo despendido durante a coleta de dados, além de cansaço e falta de motivação para participar do estudo. Ressalta-se que, caso seja verificada presença de manifestações de mobilização emocional pelo participante durante o período de coleta de dados, estes será acolhido pelo pesquisador principal, que possui formação na área de saúde e possui domínio técnico para o manejo de situações emocionais.

13- Formas de acompanhamento e assistência aos participantes da pesquisa: O Senhor ou Senhora, receberá a assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes da pesquisa. Apesar da consciência da possibilidade destes riscos existirem, esta pesquisa buscará trabalhar de forma a evitar a sua ocorrência, bem como buscará não ferir a singularidade do participante, e sim, respeitá-lo em todas as suas dimensões.

14 – É garantido o ressarcimento financeiro dos possíveis gastos com a participação nesta pesquisa.

15- Dados do pesquisador responsável: Ana Rachel da Silva e Silva, Av. Domingos Mariano - Guaraí, e-mail: rachel.ana@uft.edu.br.

Odélio Joaquim da Costa, 308 sul, alameda 10, Lt HM 1, residência Astúrias, apto 1202, Plano Diretor Sul, Palmas, email odelio@ifto.edu.br

APÊNDICE E – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa Efetivação do protagonismo juvenil no ensino médio integral: ensino de jogos e esportes não tradicionais, coordenada pela professora Ana Rachel da Silva e Silva, mestranda em Educação Física, sob orientação do professor Odélio Joaquim da Costa. Seus pais ou responsáveis já autorizaram a sua participação

O objetivo da pesquisa é entender melhor como você e seus colegas participam das aulas de Educação Física, principalmente quando são propostos esportes diferentes dos mais tradicionais. A pesquisa também quer saber como vocês podem ter mais voz nas decisões sobre o que acontece nas aulas, ajudando a pensar e construir juntos essas experiências.

A pesquisa acontecerá na própria escola, no Centro de Ensino Médio Oquerlina Torres. Quem participar vai vivenciar atividades com esportes não tradicionais, como pickleball, rugby, cornhole, curling e lacrosse. Além disso, você poderá escrever sobre suas vivências em um diário de campo e responder um questionário com perguntas sobre sua experiência.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. Os jovens que irão participar desta pesquisa têm de 15 a 17 anos.

As atividades não têm grandes riscos, mas, por envolverem movimento, você pode sentir cansaço, como em qualquer aula de Educação Física. Caso isso aconteça, você pode parar e conversar com a professora responsável. Participar da pesquisa pode trazer benefícios como conhecer esportes diferentes, participar mais das decisões das aulas e viver uma experiência nova e significativa dentro da escola. Todas as atividades acontecerão durante o período de aula, sem necessidade de sair da escola ou vir em outros horários. As informações que você nos der serão mantidas em sigilo. Os resultados da pesquisa podem apresentados em textos, eventos e publicações científicas, mas sem usar seu nome ou qualquer dado que possa te identificar.

Se tiver dúvidas ou quiser conversar sobre qualquer parte da pesquisa, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável ou com o orientador:

Ana Rachel da Silva e Silva - Pesquisadora responsável
Telefone: (63) 99948-4856

E-mail: rachel.ana@uft.edu.br

Odélio Joaquim da Costa - Professor orientador

Telefone: (63) 99911-1973

E-mail: odelio@ifto.edu.br

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa Efetivação do protagonismo juvenil no ensino médio integral: ensino de jogos e esportes não tradicionais.

Entendi os riscos e benefícios envolvidos. E que posso participar da pesquisa se eu quiser, e que posso desistir a qualquer momento, sem nenhum tipo de problema ou julgamento.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Receberei uma via deste termo de assentimento. A outra via ficará com a pesquisadora responsável – Ana Rachel da Silva e Silva. Li o documento e concordo em participar da pesquisa.

Guaraí, ____ de _____ de _____.

Assinatura do menor

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE F – MODELO DO QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO		
1 – Você já conhecia o esporte trabalhado?		
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Se sim, relate sua experiência.		
<hr/> <hr/> <hr/>		
2 – O que foi possível aprender sobre o esporte X nas aulas de eletiva? (Marque as opções que mais se aplicam)		
<input type="checkbox"/> Regras básicas do esporte <input type="checkbox"/> Estratégias e táticas de jogo <input type="checkbox"/> Habilidades motoras e técnicas específicas <input type="checkbox"/> História e origem do esporte <input type="checkbox"/> Trabalho em equipe e cooperação		
Outro(a): _____		
_____ Explique	sua	resposta:
<hr/> <hr/>		
3 – Qual sua opinião sobre as vivências do esporte X realizadas?		
<input type="checkbox"/> Gostei muito <input type="checkbox"/> Gostei, mas faria alguns ajustes <input type="checkbox"/> Foi indiferente para mim <input type="checkbox"/> Não gostei		
Justifique _____		
_____ Explique	sua	resposta:
<hr/> <hr/>		
4 – Quais os principais desafios encontrados por você e seus colegas para participarem ativamente das aulas de Educação Física, com o tema esportes não tradicionais?		
<input type="checkbox"/> Falta de interesse no conteúdo das aulas <input type="checkbox"/> Dificuldades com o esporte praticado <input type="checkbox"/> Falta de preparo físico <input type="checkbox"/> Medo de errar ou de julgamento dos colegas <input type="checkbox"/> Problemas com o espaço físico ou materiais		
Outras razões: _____		
<hr/>		
_____ Explique	sua	resposta:
<hr/>		

5 - Como você descreveria sua experiência nas aulas de jogos não tradicionais? Quais atividades ou momentos foram mais marcantes para você?

6 - Quais sugestões de possibilidades para se sentir protagonista nas aulas? O que poderia ser feito para facilitar seu engajamento nas aulas de jogos não tradicionais?

- () Ter mais liberdade para escolher as atividades
- () Poder sugerir novas modalidades para as aulas
- () Participar da organização e mediação dos jogos
- () Ter mais desafios e competições

Outras

sugestões: _____

Explique sua
resposta: _____

APÊNDICE G – REGISTROS FOTOGRÁFICOS DA INTERVENÇÃO COM JOGOS E ESPORTES NÃO TRADICIONAIS

Figura 1 – Prática de Tag Rugby



Fonte: autoria própria

Figura 2 – Prática de Tag Rugby



Fonte: autoria própria

Figura 3 – Confeção dos implementos do Lacrosse



Fonte: autoria própria

Figura 4 – Prática do Lacrosse



Fonte: autoria própria

Figura 5 – Prática do Curling



Fonte: autoria própria

Figura 6 – Prática do Curling



Fonte: autoria própria

Figura 7 – Prática do Pickleball



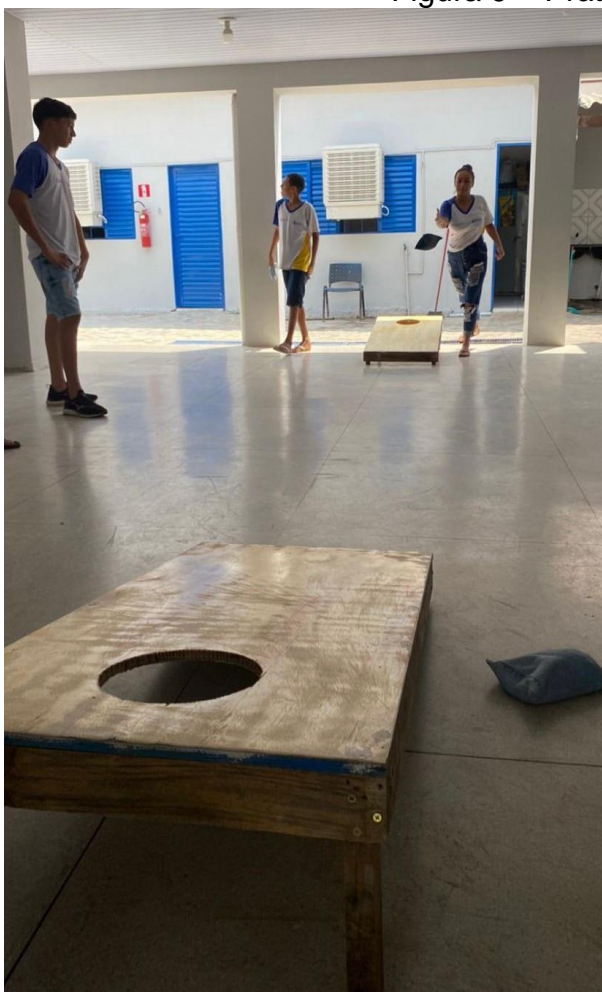
Fonte: autoria própria

Figura 8 – Confeção da mesa do Cornhole



Fonte: autoria própria

Figura 9 – Prática do Cornhole



Fonte: autoria própria

APÊNDICE H - APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

1 Público-Alvo

O Produto é destinado a professores de Educação Física da Educação Básica, especialmente aqueles que buscam alternativas pedagógicas inovadoras para suas aulas no Ensino Médio. Pode também ser utilizado em cursos de formação inicial e continuada de professores, como exemplo de prática pedagógica vinculada ao protagonismo juvenil.

2 Expectativas de Uso

Espera-se que este material sirva como apoio prático para docentes interessados em:

- diversificar as práticas corporais trabalhadas na escola;
- promover maior engajamento dos estudantes;
- favorecer processos de autonomia, liderança e colaboração;
- fortalecer a Educação Física como espaço de formação integral no Ensino Médio Integral.

Assim, este Produto Educacional constitui-se em uma ferramenta que busca articular teoria e prática, contribuindo tanto para a atuação docente quanto para o desenvolvimento crítico e protagonista dos estudantes.

3 Estrutura do Produto

O material está organizado em seções que facilitam sua utilização pelo professor:

- Apresentação: Contextualiza a origem prática do guia e seus objetivos no Ensino Médio Integral.
- Justificativa pedagógica: Fundamenta a proposta a partir do protagonismo juvenil, da Abordagem Crítico-Emancipatória (ACE), da educação em tempo integral e da BNCC.

- Pressupostos teóricos: detalha conceitos como ACE, protagonismo juvenil e jogos e esportes não tradicionais (JENAT), com alinhamento às competências da BNCC.
- Orientações metodológicas: Descreve estratégias participativas para o desenvolvimento das aulas, como rodízio de funções, adaptação de regras e momentos de reflexão coletiva em rodas de conversa.
- Sequência didática: Apresenta sugestões de aulas com diferentes modalidades de esportes não tradicionais (lacrosse, tag rugby, curling, cornhole e pickleball), incluindo objetivos, materiais necessários (muitos improvisados), tempo de execução e possibilidades de adaptação.
- Instrumentos de avaliação: indica formas de acompanhamento do processo, priorizando a autoavaliação, coavaliação, observação pedagógica e diálogos reflexivos, em consonância com o protagonismo juvenil.

4 Sequência Didática – Jogos e Esportes Não Tradicionais

Quadro 6 – Estrutura da Sequência Didática para o Ensino de Jogos e Esportes Não Tradicionais no Ensino Médio Integral

Aula	Modalidade /Atividade	Objetivos de aprendizagem	Materiais necessários	Estratégias de ensino e mediação	Avaliação (auto/coe/hetero)
1 e 2	Apresentação da proposta e sensibilização	Compreender o objetivo das aulas; discutir o conceito de protagonismo juvenil; despertar curiosidade para novas práticas.	Projektor ou cartaz, imagens/vídeos curtos	Roda de conversa inicial; levantamento de expectativas dos estudantes.	Reflexão individual sobre expectativas e interesse no tema
3 e 4	Lacrosse	Conhecer regras básicas; desenvolver	Cones, bastões improvisados (cano	Explicação simplificada das regras; rodízio de	Feedback dos estudantes sobre cumprimento

		habilidades de manipulação de bastão e bola; estimular cooperação.	PVC, cabos de vassoura), bolas leves	funções (jogadores, árbitros, organizadores).	das regras; reflexão individual sobre participação
5 e 6	Tag Rugby	Vivenciar dinâmica de esporte coletivo pouco conhecido; estimular trabalho em equipe e estratégias de ataque/defesa.	Fitas/lenços para cintura, cones, bola de rugby adaptada	Divisão em equipes mistas; adaptação progressiva das regras; discussão coletiva sobre dificuldades.	Reflexão individual sobre contribuição para o time; feedback dos estudantes sobre cooperação
7 e 8	Cornhole	Desenvolver habilidades de precisão e coordenação; valorizar o aspecto lúdico e inclusivo do jogo.	Tabuleiros de cornhole (podem ser improvisados com caixas) e saquinhos de areia	Organização em duplas; arbitragem realizada por alunos voluntários; incentivo ao clima de confraternização.	Avaliação em duplas sobre desempenho e colaboração; reflexão individual sobre participação
9 e 10	Curling	Compreender a lógica estratégica do jogo; desenvolver precisão, controle de força e	Discos improvisados (tampas plásticas ou potes), vassouras, alvo demarcado	Explicação da dinâmica e pontuação; divisão em equipes; adaptação para espaço escolar;	Avaliação da equipe sobre estratégias e cooperação; observação da professora sobre participação e

		trabalho em equipe; experimentar modalidade pouco difundida no contexto escolar.	no chão com fita adesiva, cones.	incentivo à elaboração de estratégias coletivas; estudantes responsáveis pela marcação dos pontos.	respeito às regras
11 e 12	Pickleball	Conhecer regras e fundamentos básicos; desenvolver coordenação e noção de posicionamento em quadra; estimular comunicação e cooperação em duplas.	Raquetes de pickleball (ou adaptadas), bola plástica perfurada, rede (ou fita/corda adaptada), cones.	Vivência inicial com exercícios de adaptação; jogos reduzidos; rodízio de duplas; estudantes auxiliam na organização das partidas e controle do tempo; debate sobre diferenças entre pickleball, tênis e badminton.	Reflexão individual sobre compreensão e participação; avaliação em duplas sobre comunicação e cooperação; observação da professora sobre autonomia
13 e 14	Síntese e reflexão	Sistematizar as aprendizagens	Cartolinas, canetas coloridas,	Dinâmica de mural coletivo	Reflexão individual sobre aprendizagem

		<p>construídas ao longo da sequência didática; refletir sobre o desenvolvimento do protagonismo juvenil; analisar avanços, dificuldades e contribuições das modalidades vivenciadas; consolidar percepções para a culminância.</p>	<p>diário de campo dos estudantes, questionário avaliativo (impresso ou online).</p>	<p>(pontos positivos, desafios e sugestões); roda de conversa orientada por questões norteadoras; retomada dos registros do diário; aplicação de questionário avaliativo parcial; organização de propostas para a culminância.</p>	<p>e participação; avaliação pelos colegas em pequenos grupos; observação da professora sobre evolução, autonomia e envolvimento</p>
15 e 16	<p>Culminância e socialização da pesquisa</p>	<p>Socializar as aprendizagens construídas ao longo da sequência didática; exercitar o protagonismo juvenil por meio da organização e condução de atividades;</p>	<p>Materiais das modalidades vivenciadas (bastões, bolas, redes, alvos, etc.); cartazes explicativos produzidos pelos</p>	<p>Organização de um evento culminante aberto à comunidade escolar; divisão dos estudantes em equipes responsáveis por cada modalidade;</p>	<p>Reflexão individual sobre participação e condução do evento; avaliação em grupos sobre colaboração e comprometimento; observação da professora considerando protagonismo, autonomia e capacidade de</p>

		fortalecer a autonomia, a responsabilidade e a comunicação dos estudantes; integrar escola e comunidade.	estudantes; som (se necessário); espaço organizado para estações de vivência.	preparação de estações demonstrativas; explicação das regras e fundamentos pelos próprios alunos; vivência prática com visitantes; mediação do professor apenas como orientadora do processo; registro fotográfico e/ou em diário de campo.	mediação
--	--	--	---	---	----------