Educación Física y Ciencia, vol. 28, núm. 4, e368, octubre-diciembre 2026. ISSN 2314-2561
Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Departamento de Educación Física

O projeto político-pedagógico e a gestão da aula na Educação Física escolar: análises e reflexões sobre a tematização das lutas em diferentes regiões brasileiras

The Political-Pedagogical Project and Classroom Management in School Physical Education: Analyses and Reflections on the Thematization of Combat Sports in different Brazilian regions

El proyecto político-pedagógico y la gestión del aula en la Educación Física escolar: análisis y reflexiones sobre la tematización de los deportes de combate en diferentes regiones brasileñas

Luciano de Oliveira Ramos
Secretaria da Educação e Esportes de Pernambuco, Brasil
https://ror.org/009ynjx25
togajudo@yahoo.com.br
https://orcid.org/0000-0002-5971-4927

Daniel Teixeira Maldonado
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Brasil
danieltmaldonado@yahoo.com.br
https://orcid.org/0000-0002-0420-6490

Resumo

O presente estudo visa analisar como os saberes docentes se articulam entre a sistematização do projeto político-pedagógico, a gestão da sala de aula e a tematização das lutas na Educação Física escolar. A investigação foi realizada com oito professores(as) da educação básica, oriundos de diferentes regiões do Brasil, selecionados(as) por meio de amostragem típica intencional. Como instrumento de produção das informações, utilizou-se entrevistas semiestruturadas realizadas em ambiente virtual via *Google Meet*. O material empírico foi submetido à análise temática. Os resultados revelam que a prática político-pedagógica dos(as) professores(as) de Educação Física é atravessada por dimensões éticas, críticas e emancipatórias, manifestas tanto na construção do projeto político-pedagógico quanto na organização da aula, constituindo-se como dimensões indissociáveis para a tematização das lutas, apesar das políticas neoliberais que se fazem cada vez mais presentes no cotidiano escolar e a falta de investimento público nas escolas que estudam os(as) estudantes advindos da classe trabalhadora.

Palavras-chave: **Prática docente crítica, Educação Física, Lutas**

Abstract

This study analyzes how teachers' knowledge is articulated across the systematization of the political-pedagogical project, classroom management, and the thematization of combat sports in school Physical Education. The investigation was carried out with eight basic education teachers from different regions of Brazil, selected through typical purposive sampling. Semistructured interviews were conducted virtually via Google Meet as the data collection instrument. The empirical material was subjected to thematic analysis. The findings reveal that the political-pedagogical practice of Physical Education teachers is permeated by ethical, critical,

Recepción: 22 de diciembre de 2025 | Aceptación: 6 de julio de 2026 | Publicación: 1 de octubre de 2026

Cita sugerida: Ramos, L. O. y Maldonado, D. T. (2026). O projeto político-pedagógico e a gestão da aula na Educação Física escolar: análises e reflexões sobre a tematização das lutas em diferentes regiões brasileiras. *Educación Física y Ciencia, 28*(4), e368. https://doi.org/10.24215/23142561e368

Obra bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-Compartir Igual 4.0 Internacional

and emancipatory dimensions, expressed both in the construction of the political-pedagogical project and in classroom organization.These dimensions are inseparable in addressing combat sports, despite the growing presence of neoliberal policies in the daily school routine and the lack of public investment in schools serving working-class students.

Keywords: **Critical Teaching Practice, Physical Education, Martial Arts**

Resumen

Este estudio tiene como objetivo analizar cómo se articula el conocimiento de los docentes entre la sistematización del proyecto político-pedagógico, la gestión del aula y la tematización de las luchas en la Educación Física escolar. La investigación se llevó a cabo con ocho docentes de educación básica de diferentes regiones de Brasil, seleccionados mediante muestreo intencional típico. Se realizaron entrevistas semiestructuradas en un entorno virtual a través de Google Meet como instrumento de recolección de datos. El material empírico fue sometido a análisis temático. Los resultados revelan que la práctica político-pedagógica de los docentes de Educación Física está permeada por dimensiones éticas, críticas y emancipadoras, manifestadas tanto en la construcción del proyecto político-pedagógico como en la organización de la clase, constituyendo dimensiones inseparables para la tematización de las luchas, a pesar de las políticas neoliberales que están cada vez más presentes en la rutina escolar diaria y la falta de inversión pública en escuelas a las que asisten estudiantes provenientes de la clase trabajadora.

Palabras clave: **Práctica docente crítica, Educación física, Artes marciales**

Introdução

A docência em Educação Física configura-se como um espaço de múltiplas tensões, no qual se entrelaçam as dimensões política, pedagógica e cultural do fazer docente. A prática educativa deixa de ser neutra quando se considera que revela, por meio do currículo, da gestão de aula e da tematização de conteúdos, disputas simbólicas acerca de que corpos, culturas e formas de gestos devem ser reconhecidos ou invisibilizados no espaço escolar. Nesse cenário, compreender o papel do(a) professor(a) implica analisar como se articulam o projeto político-pedagógico (PPP) da escola e as condições concretas da ação educativa, especialmente no que se refere à organização didática para a sistematização de projetos educativos sobre as lutas como parte da cultura corporal.

Maurice Tardif (2014) oferece um aporte fundamental para pensar esses saberes docentes, concebendo-os como plurais, composto por um amálgama de conhecimentos da formação profissional, curriculares, disciplinares e experienciais, todos mobilizados na ação cotidiana do(a) professor(a). Esses saberes não são apenas acumulados, mas reinterpretados no contexto da prática político-pedagógica, expressando o caráter dinâmico e situado da profissão.

Nessa mesma direção, Pimenta (2012) enfatiza que o(a) educador(a) precisa ser considerado(a) como um ser histórico, social e político, produtor(a) de conhecimentos e não mero(a) executor(a) de orientações institucionais. Assim, o PPP não deve ser entendido apenas como um documento normativo, mas como processo coletivo de reflexão e negociação que traduz as finalidades educativas e os compromissos ético-políticos da escola. O(A) docente, ao participar dessa construção, redefine sua própria prática político-pedagógica, articulando intencionalidade formativa, autonomia e criticidade.

Freire (1987), por sua vez, sustenta que a educação é um ato político e ensinar significa possibilitar que os sujeitos assumam-se como seres históricos e inacabados, engajados na transformação da realidade. Aplicada à Educação Física, essa concepção implica compreender a tematização das lutas não como simples transmissão de técnicas, mas como um campo de problematização e conscientização sobre o corpo, o poder e a cultura. Tematizar as lutas, nesse horizonte, pode constituir-se como prática libertadora, promotora de diálogo, respeito e reconhecimento das diferenças.

Silva (1999) aprofunda essa reflexão ao conceber o currículo como discurso, prática de poder e um artefato cultural que produz identidades e legitima saberes, operando seletivamente sobre o que é considerado conhecimento válido. Assim, quando o(a) professor(a) tematiza as lutas, amplia o repertório cultural dos(as) estudantes e tensiona a perspectiva curricular hegemônica, inserindo saberes corporais historicamente marginalizados e democratizando o conhecimento escolar.

A docência, compreendida sob essa ótica, deixa de ser mera aplicação de técnicas para tornar-se práxis crítica, na qual o(a) professor(a) interpreta, recria e ressignifica sua atuação pedagógica diante das contradições do cotidiano escolar. O ensino e a gestão da aula se tornam atos políticos de resistência e emancipação, expressando o compromisso com uma Educação Física que reconhece o corpo como território de saberes, memórias e identidades.

Em síntese, entre o projeto político-pedagógico e a prática corporal, a atuação docente na tematização das lutas reafirma o papel da Educação Física como campo de formação humana integral, crítica e culturalmente referenciada. O(A) docente emerge como sujeito político e intelectual que, ao organizar e gerir a aula, transforma o espaço escolar em terreno de diálogo, criação e libertação, um verdadeiro exercício de pedagogia emancipatória.

Nessa perspectiva, o objetivo desse estudo foi analisar como os saberes docentes se articulam entre a sistematização do projeto político-pedagógico, a gestão da sala de aula e a tematização das lutas nas Educação Física escolar.

Metodologia

Foi realizada uma pesquisa qualitativa, que segundo Minayo (2001) responde a questionamentos muito peculiares e trabalha com o universo dos significados, motivos, anseios, crenças, valores e atitudes de um determinado grupo social. Para Gil (2002), a pesquisa exploratória é utilizada para iniciar a compreensão da problemática estudada. Já a descritiva permite compreender de forma ampliada um fenômeno na perspectiva de análise mais profunda possível.

No entendimento de Oliveira (2007), a pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos sem a intenção de manipulá-los, de maneira que venha a encontrar a presença das relações e vinculações das temáticas analisadas, bem como sua natureza e caracterização.

Participaram do estudo oito docentes de Educação Física, de diferentes regiões do Brasil (São Paulo, Rio de Janeiro, Ceará, Pernambuco e Alagoas), que atuam na educação básica e possuem relatos de experiência publicados na literatura sobre a tematização das lutas no cotidiano escolar, evidenciando uma amostra típica intencional (Flick, 2009).

Foi adotada como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada (Triviños, 2013) elaborada pelos pesquisadores e realizada com os(as) professores(as) de Educação Física por meio de ambiente virtual, utilizando-se do aplicativo de videochamadas *Google Meet*.

As informações provenientes da pesquisa foram submetidas às seis fases da análise temática, conforme proposta por Braun e Clarke (2006). Realizou-se, inicialmente, a leitura integral das entrevistas com o intuito de apreender seus elementos gerais. Em seguida, identificaram-se nos textos transcritos os itens de análise previamente selecionados para posterior discussão. A etapa subsequente envolveu a geração inicial de códigos e temas considerados relevantes, bem como a busca por categorias temáticas. Por fim, os temas inicialmente propostos foram revisados, definidos e nomeados, de modo a estruturar a análise das informações de forma coerente e significativa. Especificamente nesse artigo, serão apresentadas as análises das categorias temáticas "saberes e atuação docente na construção do projeto político-pedagógico e a sua relação com a Educação Física escolar" e "organização e gestão de sala de aula para tematização das lutas no contexto da Educação Física".

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Vale do São Francisco sob o parecer nº 6.658.983. Na perspectiva de preservar a identidade dos(as) participantes, foram utilizados pseudônimos com nomes de personalidades judoistas.

Saberes e atuação docente na construção do projeto político-pedagógico e a sua relação com a Educação Física escolar

A relevância dos saberes docentes na concepção de projetos educativos no campo da Educação Física escolar insere-se em um debate amplo sobre o papel da escola como espaço de mediação cultural e transformação social. Os princípios freireanos de dialogicidade e humanização (Freire, 1987) orientam a construção de propostas pedagógicas inclusivas e transformadoras, pois ao articular teoria e prática, o componente curricular se torna um campo privilegiado para abordar questões relacionadas à cidadania, diversidade e inclusão.

Freire (1987) destaca a centralidade do diálogo e da escuta no processo educativo, que são elementos essenciais para a valorização das experiências e saberes dos(as) estudantes. À vista disso, o patrono da educação brasileira defende que o ato de educar deve ser uma prática libertadora capaz de fomentar a reflexão crítica e a autonomia. Essa perspectiva dialoga diretamente com os pensamentos de autores como Neira (2018) e Maldonado (2020), que apontam as práticas corporais e as lutas, enquanto expressões culturais, que devem ser apresentadas aos(as) educandos(as) como fenômenos vivos, com raízes históricas, sociais e simbólicas.

Neste sentido, as práticas político-pedagógicas de professores e professoras que desenvolvem projetos educativos com a tematização das lutas precisam transcender os limites tradicionais da sala de aula,

promovendo uma consciência crítica sobre a diversidade e as complexidades do corpo humano como veículo de expressão cultural e política, permitindo que os saberes problematizados no processo educativo dialoguem diretamente com as identidades culturais dos(as) estudantes, incorporando elementos das suas realidades sociais e culturais.

Neira (2016) amplia o debate argumentando que o artefato curricular não deve ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos, mas sim um território vivo, em que as identidades culturais dos(as) estudantes, suas vivências e seus saberes possuem lugar de relevância. Essa perspectiva exige uma mudança de paradigma, no qual o(a) discente não apenas interage com o conhecimento, mas também se torna cocriador de práticas pedagógicas que dialoguem diretamente com sua realidade.

Corroborando com esse pensamento de resistência, Maldonado (2020) defende que a escola deve ser compreendida como um espaço vital de resistência e transformação social, em que os indivíduos, a partir de suas diferentes vivências e conhecimentos, possam desafiar as estruturas de desigualdade e exclusão que permeiam a sociedade.

Essa ideia mostra a relevância de práticas político-pedagógicas que promovam a interdisciplinaridade, a inclusão e o reconhecimento das diversidades, reforçando que a educação, ao ser pautada por justiça social e diálogo, pode se tornar um instrumento poderoso para a construção de um futuro mais equitativo e democrático.

Desse modo, a estruturação de projetos educativos voltados para as lutas na Educação Física escolar exige uma abordagem que integre saberes pedagógicos, didáticos e culturais, contribuindo para uma visão holística do fenômeno em tela.

Arroyo (2013) pontua que os saberes da docência são forjados no chão da escola, no enfrentamento das dificuldades cotidianas e no diálogo com a comunidade escolar. Neste contexto, a prática político-pedagógica torna-se espaço de experimentação e criação, no qual os(as) professores(as) constroem suas estratégias de ensino a partir das demandas locais.

Assim, fizemos o seguinte questionamento aos(às) participantes da pesquisa. Como você planeja sua prática político-pedagógica para tematizar as lutas, considerando sua contribuição na construção/reelaboração do projeto político-pedagógico da instituição de ensino que trabalha?

> [...] Eu participei da construção e/ou reelaboração do projeto político-pedagógico da escola, e aí, a gente contribui comentando e apontando elementos que podem estar no PPP. É um documento, na realidade, dentro da realidade da escola que eu trabalho, é um documento que vai priorizar mais a organização escolar. Ele não dá um enfoque específico em determinadas áreas específicas (Shiro Saigo).

> Então, a nossa chegada com muito gás, muito ânimo, fez com que a gente se comprometesse em construir o segmento da Educação Física do projeto político-pedagógico. [...] Um currículo voltado para as práticas que ganham sentido ali naquele território, para as práticas brasileiras, afro-brasileiras e das culturas indígenas. [...] A gente já tinha na escola um documento anterior que era bem próximo do que é a BNCC, quase uma cópia. Mas eu me preocupei em trazer o caráter um pouco mais específico para aquele território, para o componente da Educação Física (Keiko Fukuda).

> Olha, quando eu ingressei, no meu primeiro e segundo ano de atuação, tinha uma equipe gestora na escola muito comprometida, então eu me recordo a época de ter participado da construção do PPP da escola, a equipe gestora fazia questão, fazia um trabalho muito qualificado, e aí com a mudança de gestão, ao longo de todo o período que eu permaneci na escola, nunca mais eu tive nenhuma discussão a respeito do PPP da escola. Minha contribuição específica no início da docência certamente foi uma participação pequena, aliás, uma questão que passou ao largo da discussão da formação inicial... (Mitsuyo Maeda).

> Bom, no Instituto Federal de São Paulo, hoje, a gente passou os anos de 2020, 2021, 2022 e 2023 pela reformulação dos PPCs... os planos pedagógicos dos cursos. E nesse processo, a gente utilizou como base os currículos de referência na perspectiva crítica e pós-crítica, que eu participei da construção (Sumako).

> Bom, primeiramente, o projeto político-pedagógico das escolas em que eu passei e estou atualmente, se tornou um documento burocrático. Então, é um documento que, de um ano para o outro, não muda. Ele é copiado e colado. O que a gente tem notado nos últimos, principalmente nos últimos dez anos, é um engessamento da discussão do PPP, por que ele é feito quando? Olha só que coisa louca. É feito sempre no começo do ano, em dois dias. O que você constrói em dois dias? Com dez pessoas, né? Se a gente contar a escola da manhã, que eu tenho 10 professores de manhã e mais 10 à tarde. E na rede de São Paulo, que é pior ainda, são 30 de manhã e 30 à tarde (Tomita).

> Todos os anos que tinha essa discussão sobre o PPP, lá no começo do ano, eu participava, dava sugestões, acho que eram momentos que foram muito importantes (Jigoro Kano).

Optamos por analisar os relatos articulando os discursos dos(as) docentes com os aspectos políticos, pedagógicos e epistemológicos do projeto político-pedagógico, ampliando o debate sobre sua construção, aplicação e contradições no cotidiano escolar.

A narrativa dos(as) educadores(as) evidencia a tensão histórica existente entre a idealização do PPP como instrumento de democratização da escola e sua materialização, muitas vezes restrita a uma formalidade institucional. Essa cisão entre teoria e prática é expressa de formas diversas pelos(as) docentes entrevistados(as), refletindo tanto potencialidades quanto limitações estruturais e culturais da escola pública brasileira.

Shiro Saigo afirma que o PPP da escola em que leciona prioriza mais a organização escolar, sugerindo uma centralidade na lógica administrativa, em detrimento de uma elaboração mais profunda dos fundamentos curriculares. Essa percepção expressa aquilo que Libâneo (2004) já advertia, o risco de o referido documento tornar-se um artefato tecnocrático, desconectado das práticas pedagógicas e especificidades culturais da comunidade escolar.

Assim, o projeto político-pedagógico, segundo Veiga (2004), deve ser entendido como uma prática social intencional, coletiva, articuladora do projeto educativo da escola com as demandas sociais, culturais e políticas do território. No entanto, como aponta Mitsuyo Maeda, essa construção é muitas vezes descontinuada pela instabilidade da gestão escolar, gerando rupturas nos processos de planejamento participativo. A ausência de continuidade institucional impede o amadurecimento das discussões, comprometendo o caráter político e transformador do PPP.

A crítica de Tomita é contundente e direta, pois o PPP, segundo ele, virou um "documento burocrático", repetido de forma mecânica, sem reflexão crítica, "feito em dois dias". Essa denúncia é ecoada por vários(as) estudiosos(as) da área. Segundo Pimenta (2012), a racionalidade neoliberal tem invadido o espaço educativo, impondo à escola metas, resultados e produtos mensuráveis, e o projeto político-pedagógico, nesse contexto, torna-se muitas vezes um protocolo de prestação de contas, e não um instrumento de transformação social.

A "cultura do improviso" descrita por Tomita, em que o PPP é elaborado rapidamente por poucas pessoas, é sintoma de um sistema educacional que não valoriza o tempo pedagógico nem a construção coletiva da política escolar. Isso fere frontalmente os princípios da gestão democrática, previstos tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), quanto das diretrizes curriculares nacionais.

Todavia, Keiko Fukuda oferece um exemplo significativo de resistência e proposição, pois ela buscou modificar um PPP previamente alinhado à BNCC para incorporar uma perspectiva mais situada territorial e culturalmente, incluindo manifestações da cultura corporal brasileiras, afro-brasileiras e indígenas na sua prática docente. Tal movimento representa uma disputa simbólica e pedagógica pelo currículo, como propõe Arroyo (2013), que defende o artefato curricular como campo de luta, no qual diferentes visões de mundo e de educação disputam legitimidade.

A tentativa de ressignificação do PPP a partir da Educação Física revela o esforço de alguns(mas) docentes em quebrar a lógica padronizada e tecnicista imposta por documentos oficiais como a BNCC, que muitas vezes negligenciam saberes populares e conhecimentos produzidos nas margens. Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico deixa de ser apenas um documento da escola e se torna um território de elaboração curricular contra-hegemônico, o que exige coragem política e epistemológica por parte dos(as) professores(as).

Sumako, ao relatar sua participação na reformulação dos PPCs no Instituto Federal, aponta uma experiência institucional diferenciada, com base em referenciais críticos e pós-críticos. Esse relato evidencia que, em alguns contextos, há sim espaço para produção curricular em uma perspectiva de ruptura dos modelos conservadores. No entanto, essas experiências ainda são exceções e dependem fortemente do capital político e acadêmico acumulado pelos(as) docentes, além do apoio institucional.

Jigoro Kano, por sua vez, reconhece a importância de sua participação nas discussões do PPP, embora não aprofunde o impacto dessa atuação. Sua fala parece situar-se num campo simbólico, em que a presença nas reuniões representa mais um ato de "estar junto" do que de influenciar efetivamente as decisões políticas do projeto escolar. Essa forma de participação, embora limitada, ainda é um indício de abertura para processos mais amplos de construção democrática.

As falas dos(as) educadores(as) apontam ainda para a importância do PPP como instrumento formativo do trabalho docente. Quando os(as) professores(as) participam da construção ou revisão do documento, há uma oportunidade de (re)pensar coletivamente o papel da escola, a função social da disciplina e os modos de ensinar. Para Freire (1996) a prática político-pedagógica não pode ser neutra, pois é sempre carregada de intenções políticas e deve estar comprometida com a transformação da realidade. Participar do PPP é, portanto, um ato de afirmação pedagógica, de tomada de posição.

No entanto, quando o documento é produzido de forma centralizada ou ignorando os sujeitos da escola, o PPP perde sua potência formativa e torna-se apenas mais uma tarefa burocrática. Como nos lembra Arroyo (2013), o papel do(a) professor(a) vai muito além da aplicação de normas, pois ele(a) é um agente histórico, que interpreta, questiona, transforma.

Conclui-se que as entrevistas analisadas revelam uma paisagem complexa e contraditória sobre o lugar do projeto político-pedagógico na vida escolar. Por um lado, existem experiências de resistência, em que o PPP é apropriado como instrumento de luta pedagógica e afirmação cultural. Por outro, predominam as denúncias de esvaziamento político, burocratização e descontinuidade institucional.

Para que o PPP cumpra seu papel de guia da ação educativa emancipadora, é necessário levar em consideração algumas questões, tais como: garantir tempo institucionalizado para sua elaboração coletiva; fortalecer a formação política e pedagógica dos(as) docentes; reconhecer e valorizar os saberes locais e comunitários; além de superar a lógica tecnocrática imposta por reformas educacionais neoliberais.

Portanto, a construção de um PPP democrático exige coragem, escuta e compromisso com a transformação social, elementos que só florescem quando a escola é, de fato, um espaço de diálogo, participação e justiça curricular.

Organização e gestão de sala de aula para tematização das lutas no contexto da Educação Física

A organização e gestão da sala de aula no contexto da Educação Física é um processo que envolve uma série de saberes construídos no cotidiano escolar e que se desenvolvem ao longo da trajetória docente. Neste sentido, refletir sobre a tematização das lutas exige uma análise cuidadosa da realidade educativa, das experiências vividas pelos(as) educadores(as) e da formação dos(as) estudantes, bem como da cultura corporal que permeia o ambiente educacional.

Tardif (2014) argumenta que os saberes docentes são, em grande parte, oriundos da experiência, do cotidiano e da interação com os sujeitos escolares. Tais saberes não são estáticos, ao contrário, eles se transformam e se enriquecem a partir da prática político-pedagógica e da reflexão constante.

O conhecimento produzido na prática docente, segundo Tardif (2014), se entrelaça com os saberes acadêmicos e do senso comum, gerando uma base complexa e multifacetada que fundamenta o ofício do professorado (Campos, 2007). Quando o(a) professor(a) de Educação Física opta por incluir as lutas como

tema de suas aulas, está, ao mesmo tempo, valorizando a cultura corporal e propiciando uma leitura de mundo das práticas corporais. A escola, nessa conjuntura, não é apenas um espaço físico, mas um território simbólico e social de interações, no qual se materializa o currículo e o docente, em diálogo com os(as) estudantes, constroem experiências significativas.

Vários autores problematizam a experiência docente a partir de diferentes nuances. Freire (1996), Nóvoa e Niza (2015), Santos (2002), Tardif (2014) e Arroyo (2013) discutem sobre esse fenômeno, mostrando que as vivências dos(as) professores(as) se refletem, por exemplo, na maneira como os(as) educadores(as) estruturam suas aulas, no tipo de linguagem que utilizam e nas estratégias que adotam para dialogar com os(as) estudantes.

Entretanto, entendemos que a ação docente não se limita a experiência prévia do(a) professor(a), pois é preciso que eles(as) construam um ambiente que possibilite aos(às) estudantes a vivência e a compreensão crítica das práticas corporais na suas experiências político-pedagógicas (Neira, 2018). Ao estudar lutas com os(as) educandos(as) nas aulas de Educação Física, abre-se um leque de possibilidades para abordar questões culturais, históricas e sociais, promovendo o reconhecimento da diversidade e o respeito às diferenças.

A capoeira, por exemplo, carrega em si elementos da história da resistência negra no Brasil, da religiosidade afro-brasileira e das manifestações artísticas populares. Além dela, outras manifestações da cultura corporal como huka huka, luta marajoara, o judô e o karatê também oferecem rica base para discussões pedagógicas. Assim, a pluralidade de estilos e origens das lutas pode enriquecer a formação dos(as) estudantes e fomentar o diálogo intercultural na escola.

Visando compreender a prática político-pedagógica dos(as) participantes desse estudo em relação a gestão de sala de aula, apresentamos os seus relatos sobre o fenômeno em tela.

> Quando eu pego o meu primeiro ano que eu entrei lá e quando eu pego agora, eu percebo que essa, essa minha experiência que eu trago da minha formação inicial, mas, somada ao contexto cultural, fez adaptar as minhas práticas e os meus saberes na realidade específica. Eu vou articulando as minhas, os meus saberes diferenciais ali, vou continuando ele nas minhas aulas, porque quando eu entrei, eu achei que tudo era legal, que eu aprendi, que durante as práticas da universidade, eu achava que ia ser muito interessante na sala de aula, que muitas vezes não foi, justamente, porque não tinha esse macete de entender os meus alunos e minhas alunas, aquela realidade específica que eu foi aprendendo com o tempo (Yamashita).

> Os saberes construídos no cotidiano, no seu dia a dia, nas suas aulas, contribuem para minha prática político-pedagógica. A gente vai adquirindo experiência e vai construindo competências didáticas para lidar com o campo educacional. Eu acho que os saberes experienciais, os saberes construídos a partir da experiência, são fundamentais para isso, para o processo da didática do professor. Então, esses saberes influenciam minha prática pedagógica de uma forma crítica, no sentido de fazer com que os alunos percebam as relações de poder que se estabelecem no campo social (Shiro Saigo).

> Os saberes que são construídos no cotidiano vão sempre alterando e enriquecendo a minha prática. Acho que, dentro da Educação Física escolar, as lutas estão inseridas nos objetivos pedagógicos. Estas lutas estão ali enquanto objetos de estudo com objetivos pedagógicos, sobre a valorização da cultura corporal, da cultura local, da cultura brasileira (Keiko Fukuda).

> Então, sem dúvida, esse cotidiano escolar, ele vai fundamentando, mesmo que a gente se inspire em uma determinada prática pedagógica, o ofício docente, ele se dá na prática, no chão da escola. Cada escola tem algumas características, tem uma forma de organização, a nossa experiência prévia, inclusive enquanto estudante, também está relacionada em alguma medida à maneira como a gente vai fundamentando e exercendo a nossa docência. [...] O ofício docente, ele se constrói ao longo dos anos, ao longo das experiências vividas, e que extrapolam esses saberes do campo epistemológico que fundamenta uma determinada concepção curricular. Então, às vezes a gente, até a maneira da gente dialogar com os estudantes, a maneira que a gente inicia a aula, a maneira que às vezes a gente chama a atenção de um estudante. Tudo isso está ligado ali ao ofício docente... (Mitsuyo Maeda).

> Eu venho tentando construir um ambiente que dê conta de proporcionar para os estudantes e para as estudantes a vivência, na práxis mesmo, teoria e prática junto ali se entrelaçando das diversas práticas corporais da nossa cultura, e tentando descolonizar o currículo. Então, eu consegui aí, ao longo desses anos, ter uma sala de tatames. [...] os professores que dão

> aula na área de linguagens, que é onde a Educação Física se insere, nessa área de linguagens, que vai fazer uma leitura aí do mundo através das práticas corporais (Sumako).
>
> A partir do momento que a gente vai mapeando, eu costumo fazer um aprofundamento de pesquisa com eles. Então, a gente vai estudar lutas. Vamos se reunir em grupos aí e cada grupo vai se familiarizar com algum tipo de luta. A partir do momento que cada grupo consegue trazer essa devolutiva, eles vão apresentando para a gente o que eles encontraram. A partir do momento que eles apresentam, eu vou tentando meio que agendar possibilidades de as pessoas da comunidade que têm acesso a esse tipo de luta venham à escola para fazer uma conversa com as crianças e uma vivência. Então, isso aconteceu com a capoeira, isso aconteceu com o judô, isso aconteceu com o karatê (Tomita).
>
> Eu organizo as minhas aulas a partir desses elementos da cultura. Eles são muito importantes e são muito presentes na minha aula, me subjetivando enquanto sujeito. Então, sou subjetivado a pensar uma Educação Física mais democrática, pensar na justiça curricular, pensar em descolonizar o currículo, deixar uma Educação Física que não seja só relacionada com os esportes, com o rendimento, com o combate ao sedentarismo. [...] Bom, vou dar alguns exemplos. Primeiro, buscando tematizar lutas de diversas culturas. Segundo, problematizando o que os estudantes, o que a sociedade fala sobre lutas, sobre os lutadores. Então, a gente não segue sequências didáticas sobre o ensino de lutas, a gente não segue conteúdos mínimos. O que a gente ensina não necessariamente está ligado aos movimentos da luta. Às técnicas, às regras. Tudo aquilo que é falado sobre aquela luta pode fazer parte das nossas discussões (Jigoro Kano).
>
> Os saberes do cotidiano escolar influenciam a minha prática político-pedagógica. [...] você tem que se virar, botar a cabeça pra pensar mesmo, pedir ajuda, pesquisar, porque é isso, lidando sempre com vários contextos. [...] Comecei numa escola que tinha material, tinha cone, tinha bola, tinha corda, tinha tudo. E agora lá na escola não tem quase nada. [...] Enfim, a forma como eu lido com as diferenças de espaços público e privado... à medida que eu vou conhecendo eles e vendo as demandas deles e que eu vou conhecendo a escola, as professoras, a direção, e vendo as demandas da escola, eu vou pensando nas coisas que eu preciso fazer com eles (Soraia André).

A análise dos relatos de professores e professoras evidenciam um campo pedagógico em constante construção, atravessado por práticas político-pedagógicas que articulam saberes acadêmicos, experienciais e da realidade social. Essa articulação configura uma perspectiva crítica da docência, na qual o cotidiano escolar é permeado e compreendido como espaço legítimo de produção de saberes.

Desse modo, destacamos alguns aspectos das falas dos(as) coloboradores(as). Iniciamos com Yamashita, destacando que sua prática político-pedagógica precisou ser adaptada diante da realidade dos(as) estudantes e de seu contexto escolar. Ela menciona que os saberes aprendidos na universidade não eram, por si só, suficientes para lidar com um público tão heterogeneo de meninos e meninas, exigindo um exercício constante de tradução cultural e pedagógica. Essa fala corrobora com Tardif (2014) quando afirma que o saber profissional é constantemente reelaborado na prática político-pedagógica.

Shiro Saigo, por sua vez, revela que os saberes experienciais não apenas qualificam a prática docente, mas conferem-lhe um caráter político, ao propor que os(as) estudantes compreendam as relações de poder presentes nas lutas e no campo social. Assim, o docente transforma sua ação em instrumento de leitura politizada da sociedade, conforme propõe Freire (1996). Esse ato de fazer uma leitura crítica do mundo é corroborada por Neira (2018) e Maldonado (2020), que sublinham a relevância de uma pedagogia crítica e democrática, alinhada com os desafios contemporâneos, que transforma o ambiente escolar em um espaço plural.

O relato de Keiko Fukuda dialoga com as ideias de autores que abordam a Educação Física escolar e seus objetivos pedagógicos, como Bracht (1999), no qual discute a importância da prática reflexiva e da conexão entre cultura corporal e cidadania, e Betti (2009), que explora a valorização da cultura local e brasileira por meio das práticas pedagógicas. Além disso, essa narrativa representa uma voz importante ao reforçar a integração entre as lutas e os objetivos educacionais, destacando a relevância da cultura corporal como um instrumento de formação integral dos(as) estudantes.

Portanto, a partir dos saberes construídos no cotidiano, percebe-se que a prática político-pedagógica é dinâmica, enriquecida continuamente pelas experiências e interações vividas (Tardif, 2014). Esse processo

destaca a importância de uma abordagem reflexiva na educação, permitindo que os(as) educadores(as) ajustem suas metodologias para melhor atender às realidades dos(as) estudantes. Estudos recentes produzidos por Ferre ira et al. (2023) e Velloso et al. (2023), ao analisarem projetos educativos com a tematização das lutas nas aulas de Educação Física escolar, enfatizaram a importância de investigar os saberes dos(as) educandos(as) e valorizar a sua pronúncia do mundo para construir uma didática crítica e politizada.

O discurso de Mitsuyo Maeda revela que o cotidiano escolar é o substrato essencial para a construção do ofício docente. Ele observa que, mesmo quando o(a) professor(a) se inspira em práticas político-pedagógicas específicas, a docência se fundamenta na vivência exercida no contato direto com o ambiente escolar (Tardif, 2014). Cada instituição possui características organizacionais e culturais próprias que influenciam diretamente as práticas educativas e moldam a experiência docente. Mitsuyo Maeda destaca que essas vivências, acumuladas ao longo dos anos, são fundamentais para consolidar a identidade pedagógica do(a) professor(a), o que remete às ideias de Nóvoa e Niza (2015) sobre a formação identitária.

Ele também enfatiza que o processo de construção da docência não se restringe ao domínio técnico ou teórico, mas se desenvolve em interação com os contextos variados das escolas e com as experiências do próprio(a) educador(a), inclusive aquelas vividas enquanto estudante. O professor ainda faz outro destaque argumentando que "até mesmo ações aparentemente simples, como a forma de dialogar com os(as) educandos(as) ou a de abordá-los(as) para chamar sua atenção, estão intrinsicamente ligadas à trajetória individual do(a) docente". Assim, seu relato reforça a importância de enxergar a profissão como algo dinâmico e multifacetado, que transcende os saberes curriculares e se enraíza nas práticas cotidianas e na convivência escolar.

Sumako se alinha à noção de práxis de Freire, que enfatiza a inter-relação entre teoria e prática como motor da transformação educacional. Ele defende que a educação deve ser um processo contínuo de reflexão e ação, no qual a teoria é utilizada para interpretar a realidade e a prática é o palco em que a teoria é testada e transformada (Freire, 1996).

É nesse contexto que a sala de aula se torna um espaço vivo, no qual as práticas corporais e culturas diversas encontram eco nas vivências dos(as) estudantes. Essa ação vai além do simples aprendizado técnico e operacional, pois permite aos(as) educandos(as) refletirem sobre temas como hegemonia cultural e epistemológica presente nos currículos, identidade, resistência e as dinâmicas de poder presentes na sociedade (Maldonado, 2020).

Sendo assim, Sumako não apenas propõe a inclusão das lutas como tema da Educação Física escolar, mas também reforça a importância de um projeto educativo que desconstrua preconceitos e promova uma educação politizada, principalmente ao tematizar essas práticas corporais e colocá-las como ponto central da práxis, desconstruindo currículos eurocêntricos e transformando a ação política e pedagógica em um espaço para buscar justiça social e o reconhecimento das diversidades. Farias et al. (2020) e Santana (2025), se inspirando nos pressupostos do currículo crítico-libertador e cultural da Educação Física, também tematizaram as lutas na perspectiva de conscientizar os(as) estudantes sobre os marcadores sociais que atravessam essas manifestações da cultura corporal e valorizar a diversidade cultural, respectivamente.

O relato de Tomita aponta que a prática de envolvimento comunitário nas escolas demonstra um método eficaz de tematização. A proposta de mapeamento das lutas e o aprofundamento de pesquisa realizado em grupos, promove a interação entre os(as) estudantes, incentivando a colaboração e a troca de conhecimentos (Neira, 2018). Essa abordagem valoriza o aprendizado ativo, no qual os(as) educandos(as) são corresponsáveis pelo processo educativo, pois exploram e apresentam o que descobriram sobre modalidades como capoeira, judô e karatê, possibilitando que os(as) estudantes tenham contato direto com as histórias, filosofias, técnicas e significados dessas manifestações culturais, enriquecendo a experiência educativa. Essa metodologia fortalece o senso crítico e o respeito à diversidade cultural, dialogando com a experiência educativa publicizada por Nery (2025) com a tematização da capoeira.

A prática político-pedagógica de Tomita evidencia como o ensino pode ser transformador quando integrado à vivência comunitária e ao mundo. Nesse contexto, a escola assume um papel de mediadora cultural, conectando os(as) educandos(as) às suas raízes e realidades. Mais do que ensinar movimentos descontextualizados da cultura, essas vivências inspiram os(as) estudantes a reconhecerem a importância da interação social e a valorizarem a diversidade e o respeito mútuo.

Jigoro Kano problematiza a vivência das lutas como uma mera técnica, destacando a importância de abordar os discursos sociais sobre lutadores(as), masculinidade/feminilidade, violência e resistência como parte essencial do processo educativo. Essa abordagem rompe com a visão tecnicista tradicional da Educação Física, promovendo um currículo mais politizado, alinhado às ideias propostas por Neira (2018).

O professor identifica que esses aspectos são fundamentais e estão fortemente presentes em suas práticas docentes, influenciando a forma como concebe a Educação Física escolar. Sob essa perspectiva, ele busca construir uma abordagem mais democrática, voltada para a justiça curricular e a descolonização do currículo, distanciando-se de uma ideia bastante comum do componente curricular centrado exclusivamente em esportes.

Como exemplos dessas ações pedagógicas, o educador aponta o esforço para tematizar lutas de diversas culturas e problematizar as percepções dos(as) estudantes e da sociedade sobre essa prática corporal e os(as) lutadores(as). Sua proposta pedagógica não segue sequências didáticas rígidas, nem temas mínimos preestabelecidos. O que é tematizado nas aulas não está necessariamente relacionado aos movimentos, às técnicas ou às regras das lutas, relata Jigoro Kano. Em vez disso, tudo o que se discute sobre cada luta pode ser integrado às reflexões e debates, promovendo um projeto educativo mais abrangente e reflexivo, em consonância com o currículo cultural da Educação Física escolar.

Por fim, temos o relato de Soraia André que pontua sobre os desafios estruturais e materiais nas escolas públicas em que passou, pois, para tematizar qualquer prática corporal na Educação Física, se faz necessário atentar as contribuições que estes desafios impõem ao ensino, demandando uma análise crítica mais ampla.

A ausência de materiais e a precarização dos espaços escolares representam não apenas uma carência de recursos, mas também uma falha sistêmica que perpetua desigualdades sociais. Essa realidade impõe barreiras significativas para a efetivação de uma educação de qualidade e aponta para a necessidade urgente de políticas públicas voltadas para o financiamento e a renovação das infraestruturas educacionais, como argumenta Libâneo (2013).

No entanto, é louvável como a prática político-pedagógica da educadora Soraia André transcende essas limitações materiais, demonstrando que o compromisso dos(as) educadores(as) podem suavizar os impactos das deficiências do sistema. Contudo, isso levanta uma questão delicada: até que ponto é justo que o peso da solução das falhas sistêmicas relacionadas com as políticas educacionais recaia sobre os(as) profissionais da educação? A concepção freireana de ensino como ato de coragem e compromisso ético é fundamental (Freire, 1987), mas não deve ser confundida com a aceitação das condições precárias impostas aos(as) professores(as). Além disso, o relato destaca a importância do diálogo no processo pedagógico, uma ideia central nas premissas da Educação Física crítico-libertadora (Nogueira et al., 2023).

Assim, a prática político-pedagógica de Soraia André, ao mesmo tempo que inspira e mostra a resistência dos(as) educadores(as), também expõe a necessidade de um esforço coletivo e institucional para reverter esse cenário.

Portanto, este relato é um testemunho poderoso de engajamento e compromisso, também podendo nos provocar a refletir criticamente sobre o papel do Estado, da sociedade e das políticas educacionais na superação dos desafios que ainda precisam ser superados no cotidiano escolar. A luta por uma educação de qualidade não pode ser vista apenas como responsabilidade do indivíduo, mas como uma construção coletiva que exige coragem, investimento e transformação estrutural profunda.

Por fim, as discussões realizadas sobre a gestão da sala de aula não apenas evidenciam os desafios, mas também apontam caminhos para a transformação. Os(As) educadores(as) sugerem que a escola pode e deve ser

um espaço de mediação cultural, no qual os saberes comunitários, as práticas corporais e a diversidade sejam reconhecidas e valorizadas. Todavia, para que esse potencial seja plenamente realizado, é necessário um esforço coletivo e coordenado que envolva todos(as) os(as) atores e atrizes presentes na estrutura social. Os relatos, portanto, são um chamado para que essa luta pela educação seja encarada como prioridade coletiva.

Considerações finais

As análises deste estudo revelam que a prática político-pedagógica dos(as) professores(as) de Educação Física é atravessada por dimensões éticas, críticas e emancipatórias, manifestas tanto na construção do PPP quanto na organização da aula e na tematização das lutas. Os resultados apontam que, ao compreender o projeto político-pedagógico como espaço de reflexão coletiva e de reconstrução do sentido social da escola, os(as) docentes reafirmam a Educação Física como campo de formação crítica e de promoção da cidadania ativa.

O PPP emerge, nas falas dos(as) professores(as), como um instrumento vivo e formativo, que convida à reflexão sobre o "para quê" e o "como" ensinar. Quando elaborado de forma democrática e participativa, torna-se um espaço de resistência às práticas tecnicistas e à padronização curricular, fortalecendo a identidade política e profissional docente. Contudo, o estudo também evidencia contradições, pois em diversos contextos, o projeto político-pedagógico ainda é tratado de modo burocrático, centralizado e distante dos sujeitos que vivenciam o cotidiano escolar. Essa falta de escuta fragiliza seu potencial formativo, reduzindo-o a um documento administrativo.

A escola, nesse sentido, é um território de disputas simbólicas e ideológicas, no qual se define o projeto de sociedade que se pretende construir. A prática docente, portanto, precisa ser reconhecida como ato político, comprometido com a democratização do conhecimento e a transformação social.

No que se refere à organização e gestão da aula, especialmente na tematização das lutas, as experiências analisadas demonstram o empenho dos(as) professores(as) em construir práticas críticas, contextualizadas e socialmente significativas. As lutas, compreendidas como manifestações culturais e históricas, expressam identidades e resistências, configurando-se como campo fértil para a formação crítica e cidadã. Inspirados em uma pedagogia colaborativa, os(as) docentes transformam o espaço da aula em ambiente de diálogo, escuta e construção coletiva do saber.

Mesmo diante das adversidades: precarização das condições de trabalho, falta de infraestrutura e ausência de políticas consistentes, os(as) professores(as) buscam ressignificar a tematização das lutas como prática educativa libertadora e culturalmente orientada. Esse engajamento, todavia, não pode ser romantizado, o esforço individual não substitui o dever do Estado em garantir condições dignas de trabalho, formação continuada e valorização docente. A ausência dessas políticas contribui para o desgaste e o adoecimento, revelando o impacto direto das desigualdades estruturais no exercício da docência.

Os resultados indicam, assim, que o PPP e a gestão da aula constituem dimensões indissociáveis de um mesmo projeto de emancipação humana, pois demandam coragem pedagógica, compromisso político e abertura ao diálogo, condições fundamentais para a construção de uma escola democrática e socialmente comprometida, contribuindo para o avanço dos estudos relacionados com a tematização das lutas nas aulas de Educação Física escolar com inspiração nos currículos cultural e crítico-libertador do componente.

Portanto, a Educação Física, nesse contexto, assume papel estratégico, não apenas por sua dimensão de valorização da gestualidade humana, mas por sua potência de problematizar o mundo, valorizar as diferenças culturais e promover a integração entre corpo, mente e sociedade.

Referências bibliográficas

Arroyo, M. G. (2013). *Ofício de mestre: Imagens e autoimagens*. Vozes.

Betti, M. (2009). *Educação Física Escolar. ensino e pesquisa-ação.* Unijuí.

Bracht, V. (1999). A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. *Cadernos Cedes*, 48, 69-88. https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprBBcvgLQbHv9s/?format=pdf&lang=pt&ilang=es

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Campos, C. M. (2007). *Saberes docentes e autonomia dos professores.* Vozes.

Farias, U. S., Maldonado, D. T., Nogueira, V. A. & Rodrigues, G. M. (2020). Luta pelas lutas como prática pedagógica crítica na educação física escolar: sem rounds. *Revista de Educação Popular*, 19(3), 257–273. https://doi.org/10.14393/REP-2020-53526

Ferreira, F. R., Souza, T. M., Silva, F. K. N., Santos, M. G. L. S. & Santos, R. S. (2023). Lutas e pronúncias dos/as educandos/as: um exercício admirativo. *Temas em Educação Física Escolar*, 8, 1-18. https://doi.org/10.33025/tefe.v8i1.3935

Flick, U. (2009). *Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa*. Artmed.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Atlas.

Libâneo, J. C. (2004*). Organização e gestão escolar: teoria e prática*. Alternativa.

Libâneo, J. C. (2013). *Didática*. Cortez.

Maldonado, D. T. (2020). *Professores e professoras de educação física progressistas do mundo, uni-vos!* CRV.

Minayo, M. C. S. (2001). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Vozes.

Neira, M. G. (2016). O currículo cultural da Educação Física: por uma pedagogia da(s) diferença(s). In: M. G. Neira & M. L. F. Nunes (Ed). *Educação Física cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s) (*pp. 67-105). CRV.

Neira, M. G. (2018). *Educação Física cultural: a produção de sentidos nas práticas corporais*. Cortez.

Nery, J. P. R. (2025). Capoeira: o lastro da cultura africana que resiste. In: M. G. Neira (Ed.). *Escrivivências da educação física cultural* (pp. 172-179). FEUSP.

Nogueira, V. A., Maldonado, D. T. & Freire, E. S. (2023). A construção coletiva de princípios epistemológicos, políticos e pedagógicos da Educação Física Escolar libertadora. *Revista de Educação Popular*, Edição Especial, 296–319. https://doi.org/10.14393/REP-2023-69138

Nóvoa, A. & Niza, S. (2015). *Escritos sobre Educação.* Tinta da China.

Oliveira, M. M. (2007). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Vozes.

Pimenta, S. G. (2012). *O professor reflexivo: construindo a crítica*. Cortez.

Santana, A. R. (2025). Das aulas na escola ao Coliseu: o boxe na Educação Física. In*:* M. G. Neira (Ed). *Escrivivências da educação física cultural* (pp. 66-82). FEUSP.

Santos, B. S. (2002). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 237-280. https://doi.org/10.4000/rccs.1285

Silva, T. T. (1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica.

Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.

Triviños, A. N. S. (2013). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo*. Atlas.

Veiga, I. P. A. (2004). *Repensando a Didática.* Papirus.

Velloso, L. R. S., Finatti, V. H., Maldonado, D. T. & Freire, E. S. (2023). Cultura das lutas na Educação Física Escolar: por uma educação politécnica no IFSP. *Cadernos do Aplicação*, 36, 1-9. https://doi.org/10.22456/2595-4377.127815

Ediciones de la FaHCE utiliza XML-JATS Marcalyc (RedALyC con tecnología XML-JATS4R)