



ULISSES FRANCISCO MASCARENHAS MOURA

O JOGO À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA E DA PROPOSIÇÃO CRÍTICO- SUPERADORA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF ProEF da Instituto/Faculdade da Universidade Estadual Paulista - UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Willer Soares Maffei

BAURU – SP
2024





M929j Moura, Ulisses Francisco Mascarenhas
O jogo à luz da pedagogia histórico-crítica e da proposição crítico-superadora nas aulas de educação física / Ulisses Francisco Mascarenhas Moura. -- Bauru, 2024
143 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru
Orientador: Willer Soares Maffei

1. Educação Física. 2. Histórico-crítica. 3. Crítico-superadora. 4. Jogo. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ULISSES FRANCISCO MASCARENHAS MOURA

O JOGO À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA E DA PROPOSIÇÃO CRÍTICO- SUPERADORA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da [Instituto/Faculdade] da Universidade Estadual Paulista - UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Willer Soares Maffei

Data da defesa: 27/06/2024

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Willer Soares Maffei

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP - Bauru/SP

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Andresa Sousa Ugaya

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP - Bauru/SP

Membro Titular: Prof. Dr. Marcus Vinícius da Silva

Universidade Federal de Juiz de Fora/MG

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências
Unesp – câmpus de Bauru





UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru



ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE ULISSES FRANCISCO MASCARENHAS MOURA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 27 dias do mês de junho do ano de 2024, às 09:30 horas, no(a) Sala 4 da Seção Técnica de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de ULISSES FRANCISCO MASCARENHAS MOURA, intitulada **O jogo à luz da pedagogia histórico-crítica e da proposição crítico-superadora nas aulas de educação física**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Dr. WILLER SOARES MAFFEI (Orientador(a) - Participação Presencial) do(a) Departamento de Educação Física / Faculdade de Ciências Unesp Campus de Bauru, Profa. Dra. ANDRESA DE SOUZA UGAYA (Participação Presencial) do(a) Departamento de Educação Física / Faculdade de Ciências Unesp Bauru, Prof. Dr. MARCUS VINÍCIUS DA SILVA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação Física / Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Após a exposição pelo mestrando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, o discente recebeu o conceito final: APROVADO _____. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Prof. Dr. WILLER SOARES MAFFEI

A Deus, à minha família e a todos os meus alunos que já passaram pela minha vida e os que passarão, pois vocês são o motivo de toda essa busca e dedicação.

AGRADECIMENTOS

A Jesus, o Criador da vida, que depositou em meu coração o sonho de ingressar no mestrado.

À minha esposa Sarah, pelo amor, apoio e cuidado.

Aos meus filhos, Esther, Daniel e Isabelle, pela paciência com o papai em tantas ausências e pelo amor com que me recebiam a cada chegada das viagens de Bauru.

Aos meus pais, Sr. Nelson e Dona Uberalina, por me formarem como homem, dando o melhor de si.

Aos meus irmãos, Hudson e Meili, e suas famílias, por fazerem parte desse processo.

Às direções das escolas em que trabalho, pelo apoio profissional e liberação para as viagens a Bauru.

Ao professor Willer, pela paciência, compromisso e sinceridade em suas orientações.

Aos professores do PROEF, pela dedicação ao programa, carinho, recepção e compromisso com a educação física e com os alunos.

Aos colegas de turma, pelo companheirismo, apoio e troca de ricas experiências, não só de educação física, mas de vida.

À CAPES/PROEB – Programa de Educação Básica, pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF.

“O ato amoroso é aquele que acolhe a situação, na sua verdade (como ela é). Assim, manifesta-se o ato amoroso consigo mesmo e com os outros. O mandamento “ama o teu próximo como a ti mesmo” implica o ato amoroso que, em primeiro lugar, inclui a si mesmo e, nessa medida, pode incluir os outros.” (LUCKESI, 2005, p. 197)

MOURA, Ulisses. **O jogo à luz da proposição crítico-superadora e da pedagogia histórico-crítica nas aulas de educação física.** Orientador: Willer Soares Maffei. 2024.142. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Bauru, 2024.

RESUMO

A Educação Física escolar brasileira foi influenciada por concepções que por meio de suas ideologias buscavam formar determinado tipo de cidadão, sem se preocupar com conteúdos e metodologias que contemplassem os aspectos social e cultural dos alunos. Devido a aulas voltadas à valorização do esporte, das metodologias de ensino esportivas/biológicas e focadas no professor, os alunos acabam por não participar das aulas. Diante disso justifica-se a necessidade de propostas pedagógicas que superem o esportivismo e valorizem os demais conteúdos da cultura corporal a partir de um viés crítico. Verificou-se como problema de pesquisa: as metodologias de ensino utilizadas nas aulas de EF ou a falta delas. A partir disso, buscou-se responder a pergunta: Quais os desafios metodológicos para a implementação de uma proposta pedagógica a partir de um viés crítico tendo o jogo como conteúdo de ensino? A pesquisa teve como objetivo geral investigar a implementação de uma proposta pedagógica à luz da proposição crítico-superadora e da pedagogia histórico-crítica em uma turma do 6º ano do ensino fundamental. Os objetivos específicos da pesquisa foram: verificar possibilidades e barreiras na implementação dessa proposta de ensino, além de apontar a partir de um viés crítico a superação dessas barreiras e propor sugestões futuras. A pesquisa caracteriza-se como estudo de caso, a qual foi realizada em uma escola da rede estadual, em Nova Iguaçu/RJ, tendo como instrumentos para a coleta de dados a observação e o diário de campo. Os dados foram analisados a partir da análise de conteúdo de Bardin. Verificaram-se pontos positivos na implementação da proposta, como a contribuição para reflexão dos alunos sobre os valores sociais nas diferentes formas de participar de um jogo. Acredita-se que ela possa ter contribuído para valorizar a EF na escola possibilitando a criação de situações didáticas similares, fortalecendo a EF como componente curricular, parte do PPP, formando um aluno crítico por meio de diversos conteúdos da cultura corporal. Acredita-se também que as estratégias e o conteúdo apresentados possam ter contribuído na valorização dos conteúdos da cultura corporal. Apontam-se como desafios o desinteresse dos alunos, dividir quadra com outra docente e utilização de uma quadra menor e descoberta. Como desafio pedagógico aponta-se a superação de concepções históricas da EF. A pesquisa se limita em seu desenvolvimento e continuidade. Sugere-se que haja mais tempo para a reflexão e contato prévio com a proposta, além de mais de uma turma de determinado seguimento participe, e que se avance com a proposta fortalecendo uma EF crítica, propositiva e transformadora por meio de valores críticos.

Palavras-chave: educação física, histórico-crítica, crítico-superadora.

MOURA, Ulisses. **The game in the light of the critical-overcoming proposition and the historical-critical pedagogy in physical education classes**. Advisor: Willer Soares Maffei. 2024. 142. Dissertation (Professional Master's Degree in Physical Education in National Network – ProEF) – Faculty of Sciences, São Paulo State University – UNESP, Bauru, 2024.

ABSTRACT

School Physical Education that began in Brazil in the 19th century was influenced by hygiene, militarism and sportsmanship, which, through their ideologies, sought to form a certain type of citizen, without worrying about content and methodologies that considered the social and cultural aspects of students. Due to classes focused on evaluating sport, sports/biological teaching methodologies and focused on the teacher, students end up not participating in classes, sometimes being present. In view of this, the need for pedagogical proposals that go beyond sportsmanship and that value other contents of body culture from a critical perspective is justified. The research problem was: the teaching methodologies used in PE classes or the lack thereof. From this, we sought to answer the question: What are the methodological challenges for implementing a pedagogical proposal from a critical perspective with the game as teaching content? The research had the general objective of investigating the implementation of a pedagogical proposal in the light of the critical-overcoming proposition and historical-critical pedagogy in a 6th year elementary school class. The specific objectives of the research were: to verify possibilities and barriers in the implementation of this teaching proposal, in addition to pointing out from a critical perspective how to overcome these barriers and proposing future suggestions. The research is characterized as a case study, which was carried out in a school in the RJ state network in the municipality of Nova Iguaçu, using observation and field diary as instruments for data collection. The data was analyzed using Bardin's content analysis. There were positive points in the implementation of the proposal, such as the interest of most students in participating in the research, which may have contributed to their autonomy and emancipation. It is believed that the proposal may have contributed to evaluating PE at school based on the critical methodology and content used. The challenges faced when applying the proposal include the lack of interest on the part of some students, in addition to the architectural structure, organization of schedules and lack of water. Regarding the limitations of the proposal, the non-participation of some students stands out negatively. The research was limited due to the short application time and the students did not have prior contact with it. It is suggested that the research be applied over a longer period of time and that students have prior contact with it, in addition to the research being carried out in more than one class and teaching segment, and that it advances in the class in which it was applied to the entire elementary school.

Keywords: physical education, historical-critical, critical-overcoming.

LISTA DE TABELAS

([Normas de apresentação tabular – IBGE 1993](#))

QUADRO 1 - Aulas em que a pesquisa foi realizada.....	69
QUADRO 2 - Organização dos dados da pesquisa em palavras-chave e unidade de registro.	89
QUADRO 3 - Categorias temáticas e unidades de registro.....	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EF	Educação Física
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PPP	Projeto Político Pedagógico
RJ	Rio de Janeiro
RS	Rio Grande do Sul
SEED/PR	Secretaria Estadual de Educação do Paraná
SEEDUC	Secretaria Estadual de Educação
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa

Trajetória na Pós-graduação

Cursar um programa de pós-graduação *stricto sensu* sempre foi um objetivo desde o início da minha carreira com educação física no ambiente escolar. A busca por novas ferramentas, o desejo de explorar conceitos e metodologias inovadoras, e o aprofundamento no meio acadêmico por meio de pesquisas com o intuito de enriquecer minha prática em sala de aula foram motivações fundamentais que me levaram a buscar um mestrado, especialmente um mestrado profissional. A escolha por um mestrado profissional se deu pela oportunidade de unir teoria e prática, visando alcançar a práxis.

Particpei de algumas seleções, incluindo o Mestrado Profissional voltado às práticas pedagógicas da educação básica, ofertado pelo Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, e o ProEF na seleção de 2021, no qual fui aprovado, mas não classificado para a cidade de Belo Horizonte (MG). Vale ressaltar que estudar longe nunca foi um obstáculo para mim. Em 2018, concluí uma pós-graduação *lato sensu* pela Universidade Federal de Juiz de Fora (MG) em Esportes e Atividades Físicas Inclusivas para Pessoas com Deficiência.

Apesar de não ter sido classificado no ProEF em 2021, continuei me dedicando aos estudos e me preparando para a próxima seleção. Escolhi a UNESP (polo Bauru) devido ao seu reconhecimento por cursos bem-conceituados e pelo quadro docente altamente qualificado. Graças a Deus, fui aprovado em quarto lugar na seleção do ProEF em 2022, o que gerou grandes expectativas. A trajetória não foi fácil. Conciliar um trabalho de 40 horas na Prefeitura do Rio de Janeiro, 18 horas na Seeduc (RJ), a família (sou casado e tenho três filhos), as viagens do Rio de Janeiro a Bauru, além dos estudos, foi exaustivo, mas nunca me fez desistir.

Em um primeiro momento achei bem tranquilo o estudo *on-line* e depois encarei o desafio que seria viajar 12 horas até Bauru. No primeiro encontro, da disciplina ministrada pelo professor Milton, D-01 “Problemáticas da Educação Física” vi o quanto valeria a pena. Estudar os desafios que encontramos na escola todos os dias em que vamos para a quadra de aula e poder compartilhar com os colegas experiências, angústias e necessidades do dia a dia foi recompensador. Um dos temas que mais me chamou a atenção durante esta disciplina foi em relação ao professor “rola a bola”.

Sempre me incomodou muito dividir a quadra com colegas que somente davam a bola para os alunos jogarem futsal e queimado, e não buscavam fazer nada além,

nem no mínimo um alongamento e um aquecimento. Pude perceber durante a disciplina que, infelizmente, isso se repete na realidade de diversas cidades distintas pelo Brasil, mas ao mesmo tempo conhecer esta e as demais problemáticas foi animador para diagnosticar problemas estruturais da educação brasileira vivenciados pelos professores de educação física.

Foi importante compreender que a falta da diversidade de conteúdos propostos pelos professores de educação física, que o esporte predominante nas aulas e o esporte trabalhado de modo que exclui, além de outras problemáticas são desafios que precisam ser superados. E para que possam ser superados necessitamos de ferramentas adequadas.

A partir daqui destaco a importância da disciplina D-02 “Seminários de Pesquisa em Educação Física”. Para mim, todas as disciplinas que cursamos no ProEF se complementam de modo bem didático.

Em um primeiro momento fiquei um pouco perdido sobre o que escrever diante de tantas problemáticas que estudamos. Tinha intenção de falar sobre o desinteresse pedagógico por parte de alguns colegas docentes, porém cursando a disciplina e ouvindo os professores verifiquei que não bastava falar de um problema. Precisava pensar em uma solução metodológica para enfrentar a evasão dos alunos de algumas turmas nas aulas de educação física.

Em minha prática em quadra de aula, pude observar que os jogos são atividades que os alunos participam bastante devido o seu caráter lúdico, mais fácil devido a regras mais flexíveis e devido a isso mais prazeroso. Porém quando o professor Willer começou a me orientar fui percebendo que o que eu estava escrevendo ainda estava raso e precisava estudar o jogo, a evasão e uma proposição teórico-metodológica mais a fundo.

Destaco neste momento a disciplina D-03 “Escola, Educação Física e Planejamento”, a qual nos abriu caminho para compreendermos a importância da função social da educação física e suas especificidades. Essa foi a disciplina que mais apresentamos trabalhos, seminários e pesquisas. Isso foi extremamente rico, pois fortaleceu a visão da importância da educação física no projeto político pedagógico da escola.

A disciplina D-04 “Metodologia do Ensino da Educação Física foi uma disciplina que vivenciamos mais atividades práticas, de aula. As aulas de capoeira e danças foram bem inclusivas, além de reflexivas. Colegas foram convidados para compartilhar

experiências, escrevemos nossa trajetória no ProEF, além de escrever textos em formato de cordel. Tudo isso de modo reflexivo. Com relação ao AVA pude conhecer diversas metodologias novas, as quais aumentaram minhas possibilidades em quadra de aula com minhas turmas.

Por trabalhar na Prefeitura do Rio de Janeiro com os anos finais do ensino fundamental, escolhi a linha de pesquisa da disciplina D-06 “Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental”. As aulas voltadas para esse público específico me proporcionaram ferramentas essenciais para o trabalho em quadra. Em uma das aulas presenciais dessa disciplina, tivemos a oportunidade de apresentar e vivenciar aulas com nossos colegas, o que foi muito importante. Pude constatar que estamos avançando juntos em novas metodologias e conteúdos, além de aprender com as experiências diárias dos colegas.

Na disciplina seguinte, a D-08 “Escola, Educação Física e Inclusão”, infelizmente não pude estar no encontro presencial, porém os textos bibliográficos e os trabalhos realizados no AVA foram reflexivos e me influenciaram a caminhar para uma prática com um olhar mais inclusivo em quadra de aula.

Durante as férias escolares no início deste ano de 2023 foram ofertadas as disciplinas eletivas. Era necessário escolhermos pelo menos duas das três ofertadas. Me inscrevi nas disciplinas Eletiva I “Teorias do Desenvolvimento Humano” e na Eletiva II “Epistemologia e Educação Física Escolar”. A Eletiva I foi uma disciplina em que pudemos vivenciar atividades práticas, como natação e salto com vara. Além disso, em sala de aula aprendemos conceitos, debatemos e nos foi apresentado o “pentágono do bem-estar”, o qual me chamou bastante a atenção devido ao fato de ser fácil sua aplicação e ser interessante aos alunos. Pude aplicá-lo em uma de minhas escolas com uma turma de 6º ano. Já na Eletiva II as aulas aconteceram somente em sala. Realizamos um trabalho avaliativo de produção de texto em duplas. Vários conceitos nos foram expostos, dentre eles a dialética.

Um dos grandes desafios que enfrentei ao longo do curso foi com relação aos créditos necessários para a qualificação. Conciliar trabalho, vida pessoal, estudo, viagens não estava sendo fácil, porém ainda se fazia necessário completar os créditos. Não queria fazer qualquer coisa e de qualquer modo, somente para ter os créditos. Busquei alcançá-los com atividades que me identifico mais. Realizei dois cursos de extensão pelo IFRS, além de escrever quatro capítulos de livros, sendo 3 de forma individual e um em grupo com meus colegas de turma. Dos 3 capítulos de

livro que escrevi individualmente, um foi minha monografia da pós-graduação que adaptei, outro foi oriundo de um dos trabalhos que fizemos ao longo do curso, e ainda outro foi um pré-projeto que havia feito faz alguns anos. Além disso, ganhei um crédito relativo à primeira disciplina introdutória no AVA.

Além dos créditos cumpridos, realizei também a prova de proficiência. Escolhi a língua inglesa e fui aprovado pelo IFRN.

Parar para escrever minha trajetória na pós-graduação me fez pensar em muitas coisas. Toda essa caminhada tem sido enriquecedora. Desde que comecei o curso até hoje meu modo de trabalhar na quadra de aula com meus alunos mudou. Duas coisas que tenho sempre refletido: conteúdo e metodologia. Acredito que como profissionais de educação física podemos contribuir para mudanças sociais e humanas na vida de nossos alunos e que após o ProEF carregamos a responsabilidade e o compromisso de mudanças em nossas escolas.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA	22
3 A NÃO PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	26
4 O JOGO COMO CONTEÚDO DA CULTURA CORPORAL E COMO FERRAMENTA DE ENSINO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	30
5 TEORIA CRÍTICA	36
6 PROPOSIÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA CRÍTICO-SUPERADORA	41
7 PROPOSIÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA CRÍTICO-SUPERADORA NA ESCOLA	46
8 REFERENCIAIS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	54
8.1 Desenvolvimento da pesquisa	58
Etapa 1: Delimitação do tema	58
Etapa 2: Desenho da pesquisa	59
Etapa 3: Preparação e coleta de materiais	61
Etapa 4: Análise de caso	73
Etapa 5: Conclusão	72
9 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	72
9.1 Situação de Ensino Aprendizagem 1	74
9.2 Situação de Ensino Aprendizagem 2	78
9.3 Situação de Ensino Aprendizagem 3	84
9.4 Análise dos resultados	89
9.4.1 PROCEDIMENTOS	92
9.4.1.1 Formas de jogar	92
9.4.1.2 Formas de separar grupos	94
9.4.1.3 Jogos	95
9.4.2 ATITUDES	96
9.4.2.1 Atitudes	96
9.4.2.2 Valorização da técnica	98
9.4.2.3 Competição	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101

RECURSO EDUCACIONAL	105
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICES	116
APÊNDICE A – Diário de campo	116
Diário de campo - Aula 1	116
Diário de campo - Aula 2	118
Diário de campo - Aula 3	120
Diário de campo - Aula 4	122
Diário de campo - Aula 5	124
Diário de campo - Aula 6	127
Diário de campo - Aula 7	128
Diário de campo - Aula 8	130
Diário de campo - Aula 9	131
Diário de campo - Aula 10	133
Diário de campo - Aula 11	135
Diário de campo - Aula 12	137
Diário de campo - Aula 13	140
ANEXOS	141
ANEXO A – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)	141
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	143

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a Educação Física, que teve início nas escolas a partir do século XIX (Darido, 2003), esteve vinculada a diversos pensamentos que influenciaram a educação de modo geral e, conseqüentemente, a Educação Física. Os interesses de diversos grupos sociais criaram na Educação Física identidades que carregavam visões de mundo, de ser humano, de sociedade e de educação. Ou seja, valores eram transmitidos por meio das aulas de Educação Física.

De acordo com Ghiraldelli Jr. (1988), Castellani Filho (1989) e Darido (2003), a Educação Física, inicialmente chamada de ginástica, era influenciada pelo higienismo, que visava formar corpos fortes, saudáveis e livres de moléstias. Posteriormente, o militarismo ganhou força nas aulas de Educação Física, propondo a criação de um sentimento nacionalista, de defesa da pátria, e a preparação dos homens para a guerra. Essas correntes de pensamento se baseavam nos métodos ginásticos europeus, inicialmente o francês e, posteriormente, os outros, como o alemão e o sueco (Soares et al., 1992). No final da década de 1960 e início da década de 1970, o esportivismo ganhou força, e as aulas de Educação Física tornaram-se verdadeiros celeiros para descobrir talentos esportivos que representariam o país nos esportes profissionais. Por conta disso, o professor acabou se tornando um técnico, e os alunos, atletas durante as aulas (Darido, 2003).

Na década de 1980 o país passa por diversas mudanças. Com o fim da ditadura militar, a criação da constituição federal de 1988, mudanças políticas e econômicas, retorno de professores doutores e mestres ao país, a educação começa a ganhar novos rumos. Assim como a educação, a EF passa por diversas mudanças. Começa-se a valorizar aspectos que antes não eram valorizados. Diversas proposições teórico-metodológicas surgem e metodologias antes utilizadas começam a ser revistas. Perdem espaço pensamentos e métodos liberais/tradicionais e ganham importância outros aspectos como o social, por exemplo. Entre as novas proposições teórico-metodológicas surgem a da Psicomotricidade, de Le Bouch (ainda no fim da década de 1970); a construtivista-interacionista, do Professor João Batista Freire (1989); a crítico-superadora, de Soares *et al* (1992); a crítico-emancipatória, de Elenor Kunz (1994), entre outras (Darido, 2003).

De todas essas proposições ganha maior notoriedade no cenário nacional a crítico-superadora. Esse destaque muito se dá devido ela propor uma nova metodologia para as aulas de EF. Essa metodologia valoriza o aspecto social do estudante, não separando a educação da sociedade (Darido, 2003).

Além das novas propostas e metodologias, um dos avanços mais significativos alcançados pela área da Educação Física foi o espaço conquistado na legislação. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a Educação Física é reconhecida como um componente curricular obrigatório (Brasil, 2003). Essa conquista foi crucial para a valorização da disciplina, colocando-a em igualdade com os demais componentes curriculares e integrando-a ao projeto político-pedagógico da escola. Desde a primeira LDB (Brasil, 1961), a Educação Física vivia uma espécie de "clandestinidade pedagógica", estando em condições de desigualdade em relação às outras disciplinas (Castellani Filho, 1998).

Após uma breve contextualização é possível relacionar as aulas de EF atualmente com o histórico identitário que ela carrega. É possível ainda observar metodologias dos pensamentos que influenciaram as aulas de EF no passado presentes hoje nos métodos de ensino de muitos professores. Pensamentos que não tinham metodologias que propunham incluir todos os alunos, que buscassem contextualizar a prática pedagógica com a realidade social vivida pelos estudantes e tentassem diminuir a não participação nas aulas de EF por meio de conteúdos contextualizados e problematizados a partir de um viés crítico, porém metodologias que segregavam, como a esportivista, por exemplo, a qual valorizava o conteúdo esporte e a performance.

Embora a participação dos alunos nas aulas de Educação Física seja obrigatória por lei, na prática, constata-se que muitos alunos não participam dessas aulas.

A não participação por parte dos alunos nas aulas é uma das problemáticas que a EF enfrenta. Diversos fatores têm cooperado para que isso aconteça. Um deles está relacionado aos conteúdos propostos nas aulas serem sempre relacionados ao esporte e em especial o futebol, herança do esportivismo. A questão metodológica também tem cooperado para que haja a não participação e está relacionada ao fator anterior. Professores de EF, que além de utilizarem somente o esporte, o utilizam de

modo onde a competitividade é extremamente valorizada com a técnica perfeita em executar um fundamento. Com isso, os alunos menos habilidosos têm se sentido excluídos e acabam por abandonar as aulas. (Darido, González e Gincieni, 2020), (González, 2020).

Buscando investigar os conteúdos trabalhados nas aulas de EF escolar Silva e Sampaio (2012), realizaram levantamento e análise de artigos publicados em periódicos nacionais entre os anos de 1997 e 2010. Foram investigadas literaturas relacionadas ao ensino fundamental. Os autores puderam constatar que o esporte tem sido o principal conteúdo das aulas, sendo ele trabalhado de modo não-crítico. Diante dos resultados encontrados propõem uma ressignificação do esporte, de modo democrático e que sejam confrontados os valores que geram exclusão. Propõem ainda que sejam trabalhados outros temas da cultura corporal (jogos, lutas, ginásticas e outras) e que se tracem o planejamento e objetivo das aulas a partir da necessidade dos alunos.

Fortes, Azevedo, Kremer e Hallal (2012) buscaram analisar os conteúdos e as ações realizadas por parte dos professores de EF escolar na cidade de Pelotas, RS. Os autores verificaram que a estratégia metodológica utilizada nas aulas foi o “jogo livre” (rola a bola), além do esporte coletivo ser o conteúdo mais presente. Além disso, a ação dos professores está voltada a observar a atividade. Diante dos autores citados é possível constatar que as metodologias utilizadas por esses professores não buscam contextualizar as aulas e nem as problematizar no intuito de incluir o aluno nos temas da cultura corporal, porém somente é valorizado o esporte e a performance fazendo com que boa parte dos alunos se sintam excluídos.

Além dos fatores já mencionados, é importante destacar a desvalorização da Educação Física como componente curricular por parte da comunidade escolar em geral. Diversos fatores contribuem para essa desvalorização, como o fato de a Educação Física ter sido incorporada ao currículo e ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) de forma obrigatória apenas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96. Além disso, a Educação Física é muitas vezes vista apenas como uma forma de recreação, devido ao seu caráter predominantemente prático (Prandina e Santos, 2016).

Como dito, uma das proposições teórico-metodológicas que surgiu em oposição às metodologias de ensino que predominavam nas aulas de EF até a década

de 1980 foi a proposição crítico-superadora, que por sua vez, está alicerçada em princípios da teoria crítica, a qual possui variantes. Pinzani (2012) afirma que o termo teoria crítica está relacionado a um modo de se fazer filosofia, de pensar a sociedade criticamente. Alguns autores contribuíram para a educação crítica no Brasil, dentre eles, Libâneo e Saviani. A partir de Saviani surgiu a pedagogia histórico-crítica e a partir de Libâneo a pedagogia Crítico-social dos conteúdos. Ambas as pedagogias pensam a educação de forma contextualizada com a vida social dos estudantes (Saviani, 2014) (Libâneo, 1983).

Na década de 1980 surgem diversas proposições teórico-metodológicas de ensino da EF, dentre elas as amparadas na teoria crítica. Algumas delas são: crítico-emancipatória, sistêmica e crítico-superadora (Darido, 2019).

Destaca-se a proposição teórico-metodológica crítico-superadora, a qual parte da justiça social, da sistematização e contextualização dos conteúdos e da organização por ciclos (Soares *et al*, 1992). A partir dela estão alicerçados o trabalho de alguns professores dentre os quais estão: Silva, Farias e Taffarel (2021); Ramalho, Silva e Oliveira (2019) e Magalhães (2016). Estes buscaram através da proposição teórico-metodológica crítico-superadora lecionar os conteúdos da EF.

Diante do cenário apresentado, de metodologias esportivistas, da falta de metodologias por parte dos professores nas aulas, além do esporte de alto rendimento com seus valores de performance e sobrepujança nas aulas de EF fazendo com que muitos estudantes não participem das aulas de EF justifica-se buscar caminhos metodológicos críticos, reflexivos, emancipatórios, além da utilização de conteúdos distintos da cultura corporal no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de EF fazendo jus ao fato da EF ser componente curricular obrigatório, parte do projeto político pedagógico da escola e contribuinte na formação dos estudantes por meio dos diversos conteúdos da cultura corporal. Foi verificado como problema de pesquisa as metodologias de ensino utilizadas nas aulas de EF, ou mesmo a falta delas. A partir disso, a pesquisa busca responder: Quais os desafios metodológicos para a implementação de uma proposta pedagógica a partir de um viés crítico tendo o jogo como conteúdo de ensino? A presente pesquisa teve por objetivo geral: investigar a implementação de uma proposta pedagógica à luz da proposição crítico-superadora e da pedagogia histórico-crítica em uma turma do 6º ano do ensino fundamental da

rede estadual do município de Nova Iguaçu/RJ e como objetivos específicos: verificar possibilidades para implementação da proposta pedagógica a partir de um viés crítico e do conteúdo jogo para as aulas de EF; verificar possíveis barreiras para a implementação da proposta pedagógica através de um viés crítico e do jogo como conteúdo; e apontar e propor sugestões para superação dessas barreiras a partir de uma proposta crítica. Para tal se utilizou o estudo de caso, tendo como instrumentos o diário de campo e a observação. Utilizando-se da pedagogia histórico-crítica, da proposição crítico-superadora e do conteúdo da EF jogo, foi criado, a partir da pesquisa, um plano de intervenção como recurso educacional em formato de e-book. A partir dessa pesquisa e do recurso educacional resultante dela, com base nos cinco momentos da pedagogia Histórico-crítica e dos princípios da proposição teórico-metodológica crítico-superadora, se espera contribuir para o campo acadêmico, além da prática em quadra de aula de outros docentes no intuito de avançar nos campos metodológicos e de conteúdos da EF.

2 EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

A Educação Física é um componente curricular obrigatório da educação básica, integrado à proposta pedagógica da escola (Brasil, 2003). Nesse contexto, assim como os demais componentes curriculares, ela cumpre sua função pedagógica por meio de conhecimentos específicos, como os temas da cultura corporal (jogo, dança, luta, ginástica, esporte e práticas de aventura) (Brasil, 2018). Atualmente, esses conhecimentos são entendidos por meio de concepções críticas e pós-críticas, conforme discutido por autores como o Coletivo de Autores, Elenor Kunz, Suraya Darido, Jocimar Daólio, entre outros, incluindo a BNCC. Diferentemente da visão predominante no passado, que era influenciada por higienismo, militarismo e esportivismo (Ghiraldelli Junior, 1988), a Educação Física hoje é compreendida por uma nova perspectiva.

A EF escolar teve seu início no Brasil oficialmente no ano de 1851 por meio da Reforma Couto Ferraz. Posteriormente em reforma realizada por Rui Barbosa no ano de 1882 recomendou-se que a ginástica fosse obrigatória para ambos os sexos e que fosse oferecida nas Escolas Normais, porém sua implantação somente aconteceu no Rio de Janeiro e nas escolas militares (Darido, 2019). Somente na década de 1920 é

que vários estados iniciam reformas educacionais e incluem a EF com o nome de ginástica (Betti, 1991 *apud* Darido, 2019).

Entre o final do século XIX e o início do século XX os pensamentos dominantes da EF foram o higienismo, o qual tinha foco nos hábitos de higiene e saúde, e o militarismo, que tinha como preocupação central o desenvolvimento físico e moral. Para sistematizar a ginástica na escola foram utilizados os métodos ginásticos europeus (Darido, 2019).

Por trás disso estavam interesses, como os princípios positivistas e a manutenção da ordem social. Em seu livro “Educação Física no Brasil: a história que não se conta” o professor Castellani Filho (1989) traz importantes detalhes:

A Educação Física no Brasil, desde o século XIX, foi entendida como um elemento de extrema importância para forjar daquele indivíduo “forte”, “saudável”, indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país, que saindo de sua condição de colônia portuguesa, no início da segunda década daquele século, buscava construir seu próprio modo de vida. Contudo, esse entendimento, que levou por associar a Educação Física à *Educação do Físico*, à *Saúde Corporal*, não se deve exclusivamente e nem tampouco prioritariamente, aos militares. A eles, nessa compreensão, juntavam-se os médicos que, mediante uma ação calcada nos princípios da medicina social de índole higiênica, imbuíram-se da tarefa de ditar à sociedade, através da instituição familiar, os fundamentos próprios ao processo de reorganização daquela célula social. Ao assim procederem, ao tempo em que denunciavam os malefícios da estrutura familiar do período colonial, auto proclamavam-se a mais competente das categorias profissionais para redefinir os padrões de conduta física, moral e intelectual da “nova” família brasileira (p. 39).

Segundo o autor, os médicos higienistas conseguiram impor às famílias uma Educação Física que abordava aspectos morais, intelectuais e sexuais, fundamentada nos preceitos sanitários da época. Além disso, eles exerciam controle sobre a política populacional elaborada pelo Estado Nacional, motivados pelo medo de uma possível rebelião dos povos negros africanos escravizados.

Posteriormente, entre os anos de 1920 e 1928, por meio das reformas educacionais em diversos estados brasileiros a EF foi contemplada como componente curricular do ensino primário e secundário. Em 1929 o método francês, pautado nos princípios anátomo-fisiológicos, foi adotado no país. Em 1937, no início do Estado Novo, a EF é contemplada na Constituição a partir de um caráter militarista, e obrigatoriedade nas escolas primárias, secundárias e normais. Além disso, a EF passa a servir ao processo de industrialização implantado no país por meio de mão-

de-obra fisicamente adestrada e capacitada, cuidando da preparação, manutenção e recuperação da força de trabalho do homem brasileiro (Castellani Filho, 1989).

Na década de 1940, com o fim do Estado Novo e a ascensão da Escola Nova, a Educação Física de orientação pedagógica (EF pedagógica) ganhou força (Ghiraldelli Junior, 1988). O discurso predominante passou a ser de que a Educação Física era um meio para a educação integral do indivíduo. No entanto, na prática, as influências do higienismo e do militarismo permaneceram inalteradas (Darido, 2019).

A partir do ano de 1964 a educação passa a ser influenciada pelo tecnicismo e na EF esse tecnicismo é representado pelo esportivismo. Essa ideologia propagada pelo regime militar visava tornar o país uma potência econômica e a partir disso as aulas de EF passam a ser utilizadas para que o esporte de alto rendimento selecione os mais habilidosos no intuito de representar o país em competições. Com isso as aulas acabavam por excluir os menos habilidosos nos esportes e tornavam os professores em treinadores e os alunos em atletas. O esportivismo ganhou força nesse período nas aulas de EF por conta do sucesso da seleção masculina de futebol nas Copas do Mundo de 1958 e 1962, e a Copa de 1970 acaba por se tornar o auge dessa política de “pão e circo” (Darido, 2019) (Ghiraldelli Junior, 1988).

Após o fim da ditadura militar, em meados dos anos de 1980, a EF assim como toda a educação passa por mudanças significativas. É possível compreender na literatura que após as décadas de 1980 e 1990 os conceitos que tratam da finalidade e importância da EF na escola foram avançando através de visões críticas e pós-críticas.

Soares *et al* (1992) trouxeram um novo conceito para os fins da EF. Para os autores, a finalidade educacional da Educação Física na educação básica é possibilitar aos alunos, de modo contextualizado, o acesso aos elementos da cultura corporal que são os jogos, os esportes, as danças, as ginásticas e a capoeira.

Ainda na década de 1990 os Parâmetros Curriculares Nacionais buscaram compreender a EF através da cultura corporal de movimento e a definiram da seguinte forma:

A Educação Física é entendida como uma área que trata de um tipo de conhecimento, denominado cultura corporal de movimento, que tem como temas o jogo, a ginástica, o esporte, a dança, a capoeira e outras temáticas

que apresentarem relações com os principais problemas dessa cultura corporal de movimento e o contexto histórico-social dos alunos (Brasil, 1998, p. 26).

Já na década de 2010, a Base Nacional Comum Curricular, documento publicado mais recentemente, oferece a seguinte definição para a Educação Física:

A Educação Física é o 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, 2018, p. 213).

Além de apresentar essa definição a respeito da EF, o documento também destaca a importância dela apontando possibilidades para as diversas fases da educação básica:

É fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica. Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde (Brasil, 2018, p. 213).

Ainda acrescenta a respeito de como devem ser abordadas as práticas corporais no intuito de assegurar aos estudantes a construção de conhecimentos visando a autonomia destes no que diz respeito a cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas:

Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re) construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (Brasil, 2018, p. 213).

Furtado e Borges (2022) ao abordarem sobre a legitimidade da EF na escola afirmam que após ter passado quase 40 anos do começo do movimento renovador da EF problemas que foram expostos sobre o que tornaria o componente curricular legítimo ainda estão presentes no cotidiano escolar. Os autores questionam a BNCC

no que diz respeito ao modelo de competências e habilidades, que prima por processos cognitivos e quantificáveis de aprendizagem e sugerem uma transposição deste para um componente curricular caracterizado pela expressão corporal, em que se convive com a impossibilidade de certas condutas serem previstas, além de expressões corporais.

De acordo com Betti (2018 *apud* Furtado e Borges, 2022) habilidades possíveis de serem observadas, cognitivas e objetivas não dão conta das singularidades da EF. Quanto à finalidade da EF Furtado e Borges (2022) propõe ideias de formação, corpo, corpo consciente e experiência para pensar uma educação crítica e emancipadora.

Betti (2018) ao comentar sobre a BNCC expõe os interesses de mercado capitaneado pela iniciativa privada, porém bancado com dinheiro público, em relação ao documento. O autor denuncia que na versão final do documento foram excluídas frases de um pensamento histórico-político da EF.

Neira (2018) também ao analisar a BNCC afirma que a política educacional brasileira busca consolidar determinado tipo de sociedade, neoliberal. Afirma ainda que o documento sugere ao professor um caminho oposto que tem sido tomado pela EF contemporânea. O autor defende um caminho democrático para a EF.

Pôde-se perceber, que durante toda a história da EF no Brasil, ela foi utilizada por governos para que políticas públicas fossem colocadas em prática. Desse modo as aulas, as quais deveriam servir para o ensino e aprendizagem dos conteúdos da cultura corporal por meio de conhecimentos, vivências e reflexões, apenas cumpriam papel de propagação de interesses dominantes. Como visto também esse cenário já avançou, através de proposições de ensino críticas e pós-críticas, porém se faz necessário escrever novos capítulos da história da EF, capítulos contextualizados, inclusivos, que valorizem a cultura corporal de cada aluno, por meio de metodologias inclusivas, críticas, reflexivas e emancipatórias e dos diversos conteúdos da cultura corporal.

3 A NÃO PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

As aulas de Educação Física são frequentemente as mais aguardadas pelos alunos nas escolas brasileiras. Moreira et al. (2017) confirmaram essa percepção por

meio de uma revisão sistemática da literatura, na qual analisaram artigos publicados em periódicos brasileiros classificados nos estratos A2 a B2 (WebQualis 2013-2016) para investigar as motivações dos estudantes nas aulas de Educação Física. Os periódicos analisados foram: Motriz, Revista Brasileira de Educação Física e Esporte e Revista da Educação Física. A maioria dos artigos examinados focava no ensino fundamental, com o restante abordando o ensino médio.

Com relação à motivação dos alunos relacionada às aulas de EF Moreira *et al* (2017) verificaram diferentes resultados, porém positivos, nos artigos analisados, sendo eles: interesse forte ou regular pelas aulas de EF; a maioria dos alunos gosta das aulas; alunos encontram-se satisfeitos com as aulas e os encontros são considerados motivantes.

Com relação aos fatores que motivam os alunos a participar das aulas de EF, os autores verificaram que o principal deles é a prática dos jogos esportivos. Seguindo dos esportes vem saúde, estética, bem-estar, brincadeiras, jogos recreativos, competitividade, controle do emocional e melhora do condicionamento.

Contudo, os autores destacam que alguns fatores que motivam são os mesmos que desmotivam alunos a participar das aulas de EF causando assim a não participação. Diante desse paradoxo, afirmam que cada estudante lida e responde às suas experiências no contexto escolar de modo distinto e essa individualidade, diante das aulas, enquanto motiva uns desmotiva outros. A motivação está relacionada ao significado em um contexto e aos objetivos, porém pode ser modificada no decorrer da atividade (Tapia, 2015 *apud* Moreira *et al*, 2017).

Moreira *et al* (2017) denunciam que a prática esportiva excessiva como conteúdo das aulas e o método como ela é conduzida e desgasta, cansa e por consequência causa a não participação dos alunos nas aulas de EF. Além dos esportes, os fatores desmotivantes citados pelos alunos nos artigos analisados estão: o comportamento dos colegas (especialmente durante os esportes), os exercícios físicos, as escolhas das atividades pelos professores e a infraestrutura escolar.

Marzinek (2004) pesquisou a respeito da motivação dos adolescentes nas aulas de EF. Ele analisou alguns autores que pesquisaram a respeito do tema, dentre alguns: Chicatti (2000), Lovisoló (1995), Betti (1992) e Martins Junior (1990). Através

dessa análise foi possível observar que os principais fatores motivadores dos alunos participarem das aulas de EF encontrados nas literaturas pesquisadas foram o professor, os colegas, a infraestrutura e o conteúdo. Por outro lado, os fatores que desmotivam e causam a não participação dos alunos das aulas de EF encontrados nos trabalhos analisados foram quase os mesmos, sendo acrescentados a falta de material e melhores locais, os conteúdos e as aulas.

Marzinek (2004) conclui sua pesquisa salientando alguns pontos sobre a motivação dos alunos nas aulas de EF. Para o autor, o aluno através da sua força de vontade e persistência vivencia a atividade que lhe traz prazer. Afirmar também que entusiasmo e vibração são essenciais para a prática do componente curricular. Com relação aos conteúdos o autor verificou que independentemente do nível de ensino os conteúdos futebol, voleibol, handebol e basquetebol se repetem. Isso é um fator motivador para um grupo de alunos, que sempre chegam muito motivados nas aulas.

De acordo com Bellúcio *et al* (2021) as causas da não participação¹ dos alunos nas aulas de Educação Física podem estar relacionadas a experiências pessoais anteriores, que podem gerar medo. Segundo Neto (2010, *apud* Bellúcio *et al.*, 2021), a não participação dos alunos nas aulas de Educação Física se deve ao fato de que este componente curricular envolve o uso do corpo para a realização das atividades, enquanto os demais componentes curriculares são focados no intelecto. No contexto do ensino médio, Bellúcio *et al.* (2021) associam a não participação dos alunos nas aulas de Educação Física à influência da era tecnológica e à falta de interesse dos jovens por atividades físicas. Os autores também destacam que o componente curricular é frequentemente visto como complementar, em contraste com a percepção de componentes curriculares como português e matemática. Além disso, afirmam que a não participação nas aulas de Educação Física é distinta daquela observada em outros componentes, pois os alunos podem estar presentes, mas optar por não participar das atividades.

Para Martinelli *et al* (2006 *apud* Bellúcio, 2021) a não participação dos alunos das aulas de EF está relacionada aos conteúdos, muitas vezes esportivizados, os

¹Bellúcio *et al* (2021), Neto (2010 *apud* Bellúcio *et al.*, 2021), Martinelli *et al* (2006 *apud* Bellúcio, 2021), Silva (2019), Lima Melo e Souza Neto (2018 *apud* Silva, 2019), Maffei *et al* (2021) e Maffei, Dos Reis e Verardi (2021) assumem o termo evasão das aulas de EF ao invés de não participação.

quais acabam desmotivando os alunos, deixando-os insatisfeitos e saturados pela não diversificação dos conteúdos para a experimentação de outras vivências motoras.

Bellúcio *et al* (2021) expõe ainda outros fatores que contribuem com a não participação dos alunos das aulas de EF como a escassez de material, espaço físico que não atende às necessidades das aulas, falta de profissionais capacitados e problemas sociais e familiares. Os autores chamam a atenção para as mudanças da sociedade pós-moderna na relação professor e aluno. Para eles, o profissional de EF necessita adaptar-se às inovações e mudanças nesse contexto.

Silva (2019) alerta para o fato de a EF ser o único componente curricular que permite a não participação dos alunos das aulas. Para o autor a não participação está diretamente ligada a inclusão e a exclusão, pois quando o aluno não participa não está incluído nas aulas.

As causas da não participação nas aulas de EF citadas por Silva (2019) assemelham-se às citadas por Bellúcio *et al* (2021), sendo elas: o insucesso nas experiências anteriores por parte dos alunos, o esporte como conteúdo principal e de alto desempenho, e o fato de não sentir que as aulas proporcionem aprendizagem. O autor afirma que devido ao fato de os alunos não sentirem que as aulas proporcionem aprendizagem a EF passa a ideia de ser dispensável, tornando-se assim desvalorizada por parte de um grupo.

Darido (2004 *apud* Silva, 2019) afirma que a repetição dos programas de EF, sendo os conteúdos desenvolvidos no ensino fundamental os mesmos que no ensino médio acabam por causar o gradativo afastamento dos alunos das aulas de EF no final do ensino fundamental e no ensino médio.

Lima Melo e Sousa Neto (2018 *apud* Silva, 2019) afirmam que um dos principais motivos para que a não participação aconteça é a estratégia metodológica utilizada pelos professores.

Maffei *et al* (2021) ao pesquisarem sobre os motivos que levavam alunos do terceiro ano do ensino médio de escolas públicas do interior do estado de São Paulo a não participarem das aulas de EF puderam observar em sua pesquisa que metade dos alunos, em especial as meninas, quase não participa das aulas ou não participa das aulas. Este fator, de acordo com os autores, está relacionado à metodologia

utilizada pelo professor, além também dos conteúdos de ensino selecionados por eles. Os autores concluem sua pesquisa relacionando a não participação das aulas de EF por parte dos alunos com a inatividade física da sociedade contemporânea e fazem um alerta a respeito da importância de compreender e buscar caminhos com relação aos impedimentos da atividade física. Alertam também sobre a necessidade de desvincular a escola da reprodução do esporte, prática que se repete desde o ensino fundamental.

Maffei, Dos Reis e Verardi (2021) investigaram as causas da não participação dos alunos do ensino médio nas aulas de Educação Física e identificaram diversos fatores que contribuem para essa ausência. Os autores classificaram essas causas em pessoais, pedagógicas e estruturais. A pesquisa revelou que uma das principais justificativas dos alunos para não participarem das aulas de Educação Física é a preferência por aulas livres, além da falta de identificação com as atividades propostas. Maffei, Dos Reis e Verardi (2021) associam a não participação à ausência de fatores motivacionais, que estão diretamente ligados ao conteúdo e à metodologia adotada pelos professores, muitas vezes caracterizada por ser excludente, repetitiva e desinteressante.

Como observado acima, alguns dos itens responsáveis pela não participação dos alunos das aulas de EF são a repetição dos conteúdos, em especial o esporte, e a metodologia de ensino utilizada pelos docentes. Diante disso urge a necessidade de mudar esse cenário por meio de novas metodologias e utilização da diversidade de conteúdos da cultura corporal gerando novas possibilidades aos alunos nas aulas de EF.

4 O JOGO COMO CONTEÚDO DA CULTURA CORPORAL E COMO FERRAMENTA DE ENSINO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Um dos conteúdos presentes nas aulas de EF escolar é o jogo. Ele faz parte da cultura corporal, sendo utilizado nas aulas como conteúdo temático do componente curricular além de ser também utilizado como ferramenta pedagógica.

Alguns autores como Huizinga (1980 *apud* Darido, 2019), Soares *et al* (1992) e Freire e Scaglia (2003) nos trazem entendimento do jogo para além da EF.

Huizinga (1980 *apud* Darido, 2019) conceitua o jogo como por meio de uma atividade de livre escolha limitado por tempo e espaço e por meio de regras a serem cumpridas, porém livremente consentidas:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da 'vida quotidiana' (Darido, 2019, 2. Ed., p. 159).

Soares *et al* (1992) definem o jogo como uma invenção humana, como um ato em que sua intenção e curiosidade resultam em um processo criativo para mudar, imaginariamente, a realidade e o presente.

Já Freire e Scaglia (2003) compreendem o jogo para além da EF, fazendo uma analogia entre o jogo e a vida:

O jogo é uma categoria maior, uma metáfora da vida, uma simulação lúdica da realidade, que se manifesta, que se concretiza quando as pessoas fazem esporte, quando lutam, quando fazem ginástica, ou quando as crianças brincam (Freire & Scaglia, 2003, p. 33).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, o jogo é um dos temas abordados na Educação Física escolar, juntamente com o esporte, a dança, a capoeira, a ginástica e outras práticas relacionadas à cultura corporal de movimento (Brasil, 1998). O documento define o jogo como uma prática que se diferencia do esporte por sua flexibilidade nas regulamentações, que são adaptadas de acordo com as condições de espaço, material disponível, número de participantes e outros fatores. O jogo pode assumir um caráter competitivo, cooperativo ou recreativo, e pode estar presente em festas, comemorações ou simplesmente como uma forma de diversão e passatempo no cotidiano. Incluem-se nessa definição brincadeiras regionais, jogos de salão, de tabuleiro, de rua, de mesa e outras atividades infantis (Brasil, 1998, p. 70). Na prática, observamos que o jogo aparece nas aulas de Educação Física escolar com essas diversas características, seja competitiva, cooperativa ou recreativa.

Um documento oficial mais recente, a BNCC, trata o jogo como uma das seis unidades temáticas abordadas ao longo do ensino fundamental, denominada Brincadeiras e Jogos. O documento enfatiza que não busca universalizar essa categorização. De acordo com Brasil (2018):

A unidade temática Brincadeiras e jogos explora aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço,

caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si. Essas práticas não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais. Mesmo assim, é possível reconhecer que um conjunto grande dessas brincadeiras e jogos é difundido por meio de redes de sociabilidade informais, o que permite denominá-los populares (Brasil, 2018, p. 214).

Muitos jogos são utilizados nas aulas de EF escolar por todo o Brasil. Alguns são verdadeiros clássicos como o queimado (ou queimada), os piques, as altinhas, o jogo dos sete cortes e outros. Para Maciel *et al* (2019) os jogos populares são vivências que trazem consigo aspectos culturais e históricos, os quais fazem parte da história brasileira.

Calegari e Prodócimo (2006) acreditam que os jogos estimulam e enriquecem a cultura do movimento. Além disso, os autores creem que os jogos podem auxiliar na construção de valores sociais mais democráticos, íntegros e comprometidos com a vida em grupo. De acordo com eles, o jogo cria uma realidade paralela e nova na qual se torna possível trabalhar a socialização das crianças, além de mostrar a importância das regras para a ordem.

Calegari e Prodócimo (2006) elegem os jogos populares como ferramenta de seu estudo. Definem os jogos populares de acordo com Kishimoto (1992), o qual explica os jogos populares como:

Não se conhece a origem desses jogos. Seus criadores são anônimos. Sabe-se, apenas, que são provenientes de práticas abandonadas por adultos, de fragmentos de romances, poesias, mitos e rituais religiosos. A tradicionalidade e universalidade dos jogos assentam-se no fato de que povos distintos e antigos como os da Grécia e do Oriente brincaram de amarelinha, empinar papagaios, jogar pedrinhas e até hoje as crianças o fazem quase da mesma forma. Tais jogos foram transmitidos de geração em geração através dos conhecimentos empíricos e permanecem na memória infantil (Kishimoto, 1992, p. 25).

Os autores acreditam que os jogos populares possibilitam ao professor construir um trabalho muito rico e diversificado.

Maia, Farias e Oliveira (2020) apresentam os jogos, com alguns exemplos, como: jogos motores (correr e saltar), jogos intelectuais (damas e xadrez), jogos competitivos (corrida de saco e maratona), jogos de cooperação (futebol e caça tesouro) e jogo dramático (mímicas e teatro).

Pereira e Farias (2020) oferecem uma reflexão importante sobre o papel do jogo na Educação Física no contexto escolar. Os autores começam explorando o conceito de jogo, citando Houaiss (2009, apud Pereira e Farias, 2020), que define o jogo como uma atividade de diversão, delimitada por regras e frequentemente associada a brincadeiras. No ambiente escolar, Pereira e Farias (2020) adotam a definição oficial de jogo apresentada por Brasil (2018, apud Pereira e Farias, 2020), que o considera um dos macroconteúdos da cultura corporal de movimento humano.

Para Pereira e Farias (2020) o jogo como conteúdo dá a oportunidade aos alunos de refletirem a respeito da cultura lúdica, levando-os a evidenciar e a enaltecer os jogos vivenciados por eles. Os autores também pontuam a importância do jogo como estratégia no processo de ensino-aprendizagem. Como estratégia de ensino, Pereira *et al* (2016 apud Pereira e Farias, 2020) acreditam que o jogo pode contribuir para o ensino de outros conteúdos pertencentes a cultura corporal de movimento humano, como os esportes, lutas, ginástica e dança. Pereira e Farias (2020) ao entrevistarem 77 professores de EF da educação básica de Florianópolis, Santa Catarina, a respeito do conceito do jogo obtiveram as seguintes respostas: estratégia de ensino, conteúdo, diversão, fenômeno cultural e social.

O jogo, como visto acima, além de fazer parte dos conteúdos temáticos da cultura corporal nas aulas de EF, também é utilizado como ferramenta e/ou estratégia de ensino. Ou seja, ele é utilizado no processo pedagógico para o ensino de outros conteúdos temáticos da cultura corporal como o esporte, a dança, a luta e outros conteúdos nas aulas de EF. Há autores que defendem a utilização do jogo como ferramentas de ensino.

A BNCC traz em seu texto a diferenciação entre o jogo como conteúdo específico nas aulas de EF e o jogo como ferramenta auxiliar de ensino:

É importante fazer uma distinção entre jogo como conteúdo específico e jogo como ferramenta auxiliar de ensino. Não é raro que, no campo educacional, jogos e brincadeiras sejam inventados com o objetivo de provocar interações sociais específicas entre seus participantes ou para fixar determinados conhecimentos. O jogo, nesse sentido, é entendido como meio para se aprender outra coisa, como no jogo dos “10 passes” quando usado para ensinar retenção coletiva da posse de bola, concepção não adotada na organização dos conhecimentos de Educação Física na BNCC. Neste documento, as brincadeiras e os jogos têm valor em si e precisam ser organizados para ser estudados. São igualmente relevantes os jogos e as brincadeiras presentes na memória dos povos indígenas e das comunidades tradicionais, que trazem consigo formas de conviver, oportunizando o

reconhecimento de seus valores e formas de viver em diferentes contextos ambientais e socioculturais brasileiros (Brasil, 2018 p. 214).

De acordo com Silva (2023) os jogos e as brincadeiras são atividades humanas possíveis de serem utilizadas metodologicamente e tem consigo a capacidade de proporcionar uma aprendizagem natural e espontânea, ajudam ainda a estimular a crítica, a sociabilização e a criatividade, sendo considerados como atividades das mais significativas pelo conteúdo pedagógico social. Para a autora os jogos e brincadeiras, dentro do percurso de ensino/aprendizagem, podem ser um recurso pedagógico extremamente relevante.

Para Freire (1989 *apud* Daólio, 2004) o jogo desenvolvido nas aulas de EF necessita ser distinto do que a criança pratica fora do ambiente escolar, pois na escola o jogo tem objetivos específicos a serem atingidos. Apesar de o autor enxergar o jogo como instrumento de uma proposição teórico-metodológica construtivista-interacionista e não a partir de uma visão social e inclusiva, elemento do patrimônio cultural humano (Daólio, 2004), ele concorda com a utilização do jogo como uma ferramenta metodológica para determinados fins pedagógicos.

Campos (2023) conduziu uma investigação exploratória sobre o uso de jogos lúdicos como estratégia de ensino da dança jazz para crianças de seis a oito anos. A pesquisa focou em como os jogos lúdicos podem integrar fundamentos como ritmo, expressão, partes do corpo e improvisação. A autora constatou que, devido à sua natureza lúdica, os jogos estão intrinsecamente ligados ao universo infantil. Ela observou que o prazer e a motivação gerados pelos jogos permitem que as crianças aprendam o conteúdo da aula de maneira mais envolvente e desenvolvam suas habilidades corporais. Além disso, Campos destaca que a experiência lúdica proporcionada pelos jogos rítmicos enriquece o repertório sonoro e gestual das crianças de forma mais prazerosa.

Outro ponto importante está relacionado às partes do corpo. De acordo com a autora, há a promoção de descoberta das partes do corpo pelas crianças por meio dos jogos com a dança possibilitando uma maior consciência sobre si, o outro e o espaço. Com relação a improvisação, afirma que é possível de ocorrer na utilização dos jogos lúdicos para o ensino da dança jazz devido ao fato do jogo lidar com o imprevisível, possibilidade de criação e recriação a partir do seu repertório.

Kiouranis (2020) ao se utilizar, em sua pesquisa, do jogo como estratégia metodológica para o ensino de ginástica acrobática na escola afirma que por meio dos jogos as aulas de ginástica na EF escolar tornam-se mais interessantes aos alunos devido ao fato de contribuir para a aprendizagem de habilidades específicas da ginástica, além de habilidades interpessoais e sociais como respeito aos colegas e às regras, cooperação e relacionamentos interpessoais. Pontua que o ambiente criado pelos jogos possui desafios, diversão, prazer e fruição.

A autora destaca que os jogos apresentados aos alunos buscam dar liberdade para que eles possam aprender de modo ativo, solucionando distintos problemas de movimento através do jogo. Conclui sua pesquisa afirmando que a estratégia de ensino da ginástica acrobática através de jogos vai ao encontro de uma ação educativa inclusiva, participativa, problematizadora e criadora. Acrescenta ainda que os jogos podem se tornar uma importante estratégia na motivação de aprendizagens e produção de conhecimentos tornando a ginástica na escola um conteúdo significativo, possível e acessível a docentes e discentes.

Pereira *et al* (2020) pesquisaram a respeito da utilização do jogo como estratégia de ensino de lutas na escola. Os autores buscaram analisar o conhecimento do professor sobre lutas, o jogo como estratégia de ensino e a sistematização do conteúdo lutas. Os autores puderam verificar o jogo como meio apropriado para a tematização de lutas no contexto escolar devido as suas potencialidades no desenvolvimento integral do aluno e no que diz respeito ao trato pedagógico do professor, mesmo com os professores apresentando limitações nas sistematizações.

Durante o período de pandemia da COVID-19 Azevedo, Marins e André (2020) buscaram investigar a respeito do jogo como estratégia para ensino da dança, tendo sido utilizado o jogo eletrônico *Just Dance*. A utilização se deu por meio da plataforma *Google Classroom*. Houve um número considerável de participantes. Os autores verificaram que é possível desenvolver a linguagem corporal das atividades relacionadas à dança nesse meio eletrônico e que há muitas possibilidades na missão de ensinar.

Silva (2023) em sua pesquisa pôde evidenciar que a utilização do lúdico como instrumento pedagógico corporal propicia e enriquece maiores oportunidades de

facilitadores de aprendizagem, resultando em uma melhora significativa no modo de como o aluno aprende, especialmente o aluno da educação infantil.

Kishimoto (2021) aborda a respeito do jogo educativo no ambiente escolar. A autora acredita que as funções do jogo nesse contexto são: proporcionar integração, diversão, cooperação, além de tornar o ensino e a aprendizagem eficazes. A autora destaca a capacidade de tal jogo em conciliar a aprendizagem de algum conteúdo com o desejo de brincar.

Maia, Farias e Oliveira (2020) acreditam que os jogos e brincadeiras podem ser ferramentas estimuladoras e enriquecedoras nas aulas de Educação Física, pois oferecem ao professor diversas possibilidades para promover o desenvolvimento das crianças utilizando recursos adequados. Os autores defendem que os jogos devem ser empregados como ferramentas pedagógicas:

[...] podemos afirmar que os jogos e brincadeiras nas aulas de educação física podem ser usados como instrumentos pedagógicos, não apenas como caráter recreativo, mas na contribuição do desenvolvimento integral da criança, possibilitando o desenvolvimento da sua criatividade como também a execução do que for proposto na aula (Maia, Farias e Oliveira, 2020, p. 6).

Como foi possível observar, o jogo não apenas oferece uma diversidade de possibilidades como conteúdo de ensino da cultura corporal nas aulas de Educação Física, mas também pode ser uma ferramenta pedagógica importante para auxiliar o professor no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, é essencial valorizar o jogo tanto como conteúdo nas aulas de Educação Física quanto como ferramenta de ensino nas diferentes metodologias adotadas. Neste trabalho, em particular, considera-se a pedagogia Histórico-Crítica do professor Saviani e a proposição crítico-superadora.

5 TEORIA CRÍTICA

De acordo com Pinzani (2012) o termo teoria crítica está relacionado a um modo de se fazer filosofia, de pensar a sociedade criticamente. Para Wesche (2009 *apud* Pinzani, 2012) o ponto inicial de uma crítica está relacionado ao diagnóstico de uma realidade a qual não deveria existir, um sofrimento ofensivo. Pinzani (2012) explica o papel da teoria crítica da sociedade do seguinte modo:

[...] ela tem que encontrar os critérios, com base nos quais possa criticar a sociedade, na própria realidade social. Não se trata, em suma, de uma crítica

externa, como a baseada nos mencionados modelos ideais, mas de uma crítica interna, que visa revelar as tensões e até as contradições internas à sociedade (Pinzani, 2012, p. 5).

Para Nobre (2004) há sentidos fundamentais do ponto de vista crítico. O primeiro ponto é o que enxerga o que há da perspectiva do novo, o qual ainda não nasceu, porém se encontra em germe no próprio existente. Outro sentido fundamental da crítica é o ponto de vista que pode apontar e analisar as barreiras que necessitam ser superadas para que as melhores potencialidades presentes no existente possam se concretizar.

A teoria crítica surgiu a partir de Max Horkheimer (1895-1973) com o nome “Teoria Tradicional e Teoria Crítica” de 1937 (Nobre, 2004). O período do seu surgimento foi marcado pelo nazismo (1933-45), pelo stalinismo (1924-53) e pela Segunda Guerra Mundial (1939-45). A teoria crítica, desde seu início, esteve embasa no marxismo e no método marxista, o modelo da “crítica da economia política” (Nobre, 2004). Porém o marxismo não é a única ideologia e método na qual a teoria crítica está demarcada. A escola de Frankfurt é outro exemplo de vertente da teoria crítica, porém em outro momento histórico e outro local distinto. Outros autores da teoria crítica fizeram diferentes leituras de sociedade e fizeram críticas distintas:

Cada exame de cada modelo crítico vem carregado também de novos problemas e perguntas, exatamente no espírito de permanente renovação e atualização que caracteriza essa teoria (Nobre, 2004, p. 59).

O autor questiona se os princípios fundamentais da Teoria Crítica por Marx ainda são suficientes nos dias de hoje para demarcar o campo crítico. Questiona também se a conceituação elaborada por Horkheimer elaborada em 1930 deve ser referência central ainda hoje:

Será que os princípios fundamentais da Teoria Crítica tais como formulados originalmente por Marx são, ainda hoje, suficientes para demarcar o campo crítico? Se ainda o são, será que o sentido da orientação para a emancipação e do comportamento crítico diante do conhecimento e da realidade social deve permanecer o mesmo, ou devemos atribuir novos sentidos a esses princípios? Nesse caso, qual seria o seu novo conteúdo e que campo teórico ele demarcaria? Se a posição no interior do campo for a da Teoria Crítica em sentido restrito, será que a conceituação elaborada por Horkheimer na década de 1930 ainda deve permanecer referência central? (Nobre, 2004, p. 59).

No âmbito da educação brasileira há autores que, por meio da teoria crítica, deram suas contribuições para nossa sociedade.

Uma dessas contribuições veio por meio de José Carlos Libâneo. Para Libâneo (2006) a prática escolar é carregada de condicionantes sociopolíticos e as tomadas de decisões docentes, implícita ou explicitamente, tem a ver com pressupostos teórico-metodológicos:

A prática escolar assim, tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas etc. Fica claro que o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação tem a ver com pressupostos teórico-metodológicos, explícita ou implicitamente (p. 19).

A partir dessa compreensão, de educação e sociedade, o autor divide as pedagogias em liberais e progressistas. Sobre a pedagogia liberal afirma que ela é a expressão desse tipo de sociedade:

A doutrina liberal apareceu como justificativa do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes. A pedagogia liberal, portanto, é uma manifestação própria desse tipo de sociedade (Libâneo, 2011, p. 22).

Ainda acrescenta que essa pedagogia utilizada pela escola prepara os indivíduos para a sociedade para papéis já definidos correspondentes às aptidões individuais de cada um:

A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. Historicamente, a educação liberal iniciou-se com a pedagogia tradicional e, por razões de recomposição da hegemonia da burguesia, evoluiu para a pedagogia renovada (também denominada escola nova ou ativa), o que não significou a substituição de uma pela outra, pois ambas conviveram e convivem na prática escolar (Libâneo, 1983, p. 2).

De acordo com o autor, na pedagogia liberal foram identificadas quatro tendências, as quais são classificadas como tradicional, renovada não-diretiva, renovada progressivista e tecnicista.

Por outro lado, há as tendências progressistas, que surgem de uma análise crítica das realidades sociais. Essas incluem a tendência libertadora de Paulo Freire,

a libertária de Freinet e a crítico-social dos conteúdos de Libâneo. Em relação à última, a tendência crítico-social dos conteúdos, o autor afirma sobre sua metodologia:

A tendência da pedagogia crítico-social de conteúdos propõe uma síntese superadora das pedagogias tradicional e renovada, valorizando a ação pedagógica enquanto inserida na prática social concreta. Entende a escola como mediação entre o individual e o social, exercendo aí a articulação entre a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte de um aluno concreto (inserido num contexto de relações sociais); dessa articulação resulta o saber criticamente reelaborado (Libâneo, 1983, p. 39).

Outro autor que contribuiu com a educação brasileira a partir de uma pedagogia crítica foi Demerval Saviani com a pedagogia histórico-crítica. Essa pedagogia está relacionada à luta de classes. Foi articulada durante a ditadura militar nas décadas de 1970 e 1980 (Saviani, 2014). Nessa pedagogia a educação está a serviço da ordem capitalista, assim como a cultura, e para modificar a ordem existente não basta modificar somente a educação:

[...] é uma visão ingênua e idealista acreditar que se possa fazer uma revolução social pela revolução cultural, pela revolução educacional. É preciso fazer a revolução social no âmbito da própria sociedade por meio das lutas sociais e, a partir daí, é que se muda a superestrutura (Saviani, 2014, p. 4).

Saviani (2014) denuncia teorias da educação, as quais explicam a relação da sociedade com ela, porém não apresentam preocupação pedagógica, as quais o autor chama de crítico-reprodutivistas:

[...] tanto as três mencionadas – de Althusser, de Baudelot e Establet, de Bourdieu e Passeron – como aquela dos americanos Bowles & Gintis, publicada no livro *Schooling in Capitalist America*. São teorias da educação na medida em que estão empenhadas em explicar como funciona a educação e qual é a relação da educação com a forma de sociedade na qual ela é instituída. Mas não estão preocupadas em orientar a ação educativa. Portanto, elas não têm preocupação pedagógica (Saviani, 2014, p. 5).

O autor faz críticas também às pedagogias da Escola Nova e tecnicista, as quais em oposição à pedagogia tradicional tão somente modificaram o elemento principal. Se na pedagogia tradicional esse elemento era o professor, na Escola Nova passa a ser o aluno e na pedagogia tecnicista passa a ser a organização racional. Para o autor essas pedagogias trabalham com a lógica formal, a qual é a lógica de exclusão dos opostos:

A educação infelizmente está atravessada por dicotomias que vêm dessa visão da lógica formal. Daí, a oposição entre teoria e prática, que está sempre presente no campo educacional. Seu suporte é o raciocínio formal: se é teoria não é prática e se é prática não é teoria. Foi exatamente para resolver essas

dicotomias que fui impelido a elaborar uma nova teoria que superasse a limitação lógico-formal das teorias pedagógicas correntes (Saviani, 2014, p. 7).

Apoiada no materialismo histórico e dialético, o qual não nega a lógica formal, mas a supera por incorporação e trabalha por inclusões das contradições, a pedagogia histórico-crítica compreende a escola como local de acesso ao conhecimento elaborado e foi criada com o seguinte propósito:

Para sistematizar a tarefa própria da educação de produzir em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida historicamente pelo conjunto dos homens é que foi formulada essa nova teoria da educação, a pedagogia histórico-crítica, que continua em desenvolvimento (Saviani, 2014, p. 20).

A pedagogia histórico-crítica tem como ponto de partida a prática social e a educação é uma mediação nessa prática, a qual por sua vez, é ao mesmo tempo o ponto de partida e de chegada da educação. O método da pedagogia histórico-crítica está dividido em cinco momentos. Primeiro: identificar a forma como a prática social se apresenta atualmente na sociedade, sendo esta comum a alunos, os quais têm uma visão sincrética da prática social enquanto os docentes, por sua vez, têm uma visão sintética dessa mesma prática social:

O professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária, uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com os alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, se não for de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social que participam. (Saviani, 2008, p. 56)

Segundo: identifica-se os problemas postos pela prática social que a escola deve trabalhar. Assim que os problemas forem identificados necessita-se buscar instrumentos para enfrentá-los. Terceiro: é a instrumentalização, na qual se faz necessário se apropriar dos conhecimentos acumulados ao longo da história pela humanidade, por meio destes sendo possível responder aos problemas enfrentados. Quarto: Catarse, termo está amparado em Gramsci com o sentido de “incorporação superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (Saviani, 2014,

p. 30). Este é o momento em que realmente ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados, estes, em elementos ativos de transformação social. Quinto: o qual também é o ponto de chegada, é a própria prática social compreendida não mais em termos sincréticos pelos alunos. Os alunos ascendem ao nível sintético, no qual já se encontrava o professor no ponto de partida e ao mesmo tempo é reduzida a precariedade da síntese do professor, a qual a compreensão torna-se cada vez mais orgânica (Saviani, 2014, p. 20-21). O autor exemplifica esse processo do seguinte modo:

O exemplo da alfabetização torna isso bem claro. Quando o indivíduo se alfabetiza, isto é, quando se apropria dos instrumentos da cultura letrada, ele passa a agir na sociedade como um alfabetizado e, portanto, com os recursos todos que o mundo da cultura escrita possibilita. E como isso foi incorporado, não é possível voltar atrás (Saviani, 2014, p. 20).

É possível observar que tanto a teoria crítica em geral, quanto a pedagogia histórico-crítica de Demerval Saviani e a pedagogia crítico-social dos conteúdos de José Carlos Libâneo, questionam o sistema vigente, mas não de maneira superficial. Em vez disso, fazem isso a partir de uma perspectiva dialética. A pedagogia histórico-crítica e a pedagogia crítico-social dos conteúdos buscam, por meio de seus métodos específicos, promover a incorporação do conhecimento e a assimilação ativa por parte do aluno, com o objetivo de superar o sistema existente.

A partir disso verifica-se a importância de propostas de ensino por meio de viés crítico, tratando o conhecimento de forma propositiva, fazendo com que o estudante reflita sobre o conteúdo e os valores por detrás deste, emancipando-o deste modo e gerando autonomia e criticidade em sua formação.

6 PROPOSIÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA CRÍTICO-SUPERADORA

A partir da década de 1980, devido a mudanças políticas e, conseqüentemente, educacionais, surgem no Brasil várias proposições teórico-metodológicas² de ensino

²Darido (2019), Castellani Filho (1989), Soares *et al* (1992), Ramalho, Silva e Oliveira (2019) e Silva Junior e Brandl (2020) utilizam os termos concepções, tendências e abordagens. Esses termos foram mantidos quando se tratou das afirmações dos autores. No decorrer da pesquisa, quando foi citado o termo crítico-superadora optou-se pela compreensão de Maffei (2019), utilizando o termo proposição teórico-metodológica.

da EF na contramão dos pensamentos esportivistas e biologicistas (Darido, 2019) (Castellani Filho, 1989).

Ganham destaque, especialmente, nesse momento as proposições críticas de ensino, dentre as quais estão a crítico-superadora, a sistêmica e a crítico emancipatória (Darido, 2019). Essas proposições não apenas apresentam propostas metodológicas de ensino procedimentais, mas para além disso, fazem uma leitura de mundo e contextualizam a prática da EF com a vida social dos alunos.

A proposição teórico-metodológica de ensino de EF crítico-superadora tem por base a justiça social, tendo o interesse da classe trabalhadora como ponto de partida de sua pedagogia:

O presente texto trata de uma pedagogia emergente, que busca responder a determinados interesses de classe, denominada aqui de crítico-superadora (Soares *et al*, 1992, p.14).

Ramalho, Silva e Oliveira (2019) compreendem que os ideais básicos da proposição crítico-superadora estão relacionados à luta de classes na luta por direitos e de uma sociedade igualitária.

Uma das críticas feitas pela proposição crítico-superadora está relacionada ao modelo de EF, o qual não está vinculado a uma simples prática de ensino, mas ao interesse capitalista:

Apoia-se nos fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos e, enfaticamente, nos biológicos para educar o homem forte, ágil, apto, empreendedor, que disputa uma situação social privilegiada na sociedade competitiva de livre concorrência: a capitalista. Procura, através da educação, adaptar o homem à sociedade, alienando-o da sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da mesma. Recorre à filosofia liberal para a formação do caráter do indivíduo, valorizando a obediência, o respeito às normas e à hierarquia. Apoia-se na pedagogia tradicional influenciada pela tendência biologicista para adestrá-lo. Essas concepções e fundamentos informam um dado tratamento do conhecimento (Soares *et al*, 1992, p. 24).

Os autores questionam também a metodologia utilizada pela perspectiva da EF escolar que tem como objetivo de estudo o desenvolvimento da aptidão física do homem, a qual busca com que o aluno apreenda atividades corporais que o façam alcançar o máximo de rendimento de sua capacidade física. Os conteúdos utilizados por essa perspectiva de EF são os esportes de alto rendimento e que desfrutam de

maior prestígio social. Esses conteúdos são sistematizados a partir da técnica e da tática.

De acordo com Albuquerque e Taffarel (2020) a direita fundamentalista tem como política a negação dos conteúdos clássicos em seus projetos de escolarização, em especial os da cultura corporal, na escolarização da classe trabalhadora. As autoras pontuam também a tensão que há entre as classes sociais com relação à educação pública, a elaboração do PPP e a socialização do saber escolar (Soares *et al*, 1992 apud Albuquerque e Taffarel, 2020, p. 7).

Em oposição ao modelo que tem por base uma pedagogia liberal, na proposição teórico-metodológica crítico-superadora existe uma reflexão pedagógica através da cultura corporal:

Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (Soares *et al*, 1992, p. 26).

Essa perspectiva está relacionada à historicidade da cultura corporal, ou seja, à construção das atividades corporais em tempos ao longo da história respondendo a determinados estímulos:

É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas (Soares *et al*, 1992, p. 27).

Ramalho, Silva e Oliveira (2019) destacam que na proposição teórico-metodológica crítico-superadora a preocupação é com a aprendizagem histórica, trazendo o conceito social para o gesto motor.

A reflexão pedagógica da proposição crítico-superadora caracteriza-se por ser diagnóstica, judicativa e teleológica. Diagnóstica devido ao fato de constatar e ler os dados da realidade. Judicativa porque julga os dados da realidade do ponto de vista dos interesses de determinada classe social e teleológica porque busca uma direção, direção transformadora ou conservadora (Soares *et al*, 1992).

Um dos grandes méritos da proposição crítico-superadora está na valorização do PPP. Ele é compreendido nesta perspectiva do seguinte modo:

Um projeto político-pedagógico representa uma intenção, ação deliberada, estratégia. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações (Soares *et al*, 1992, p. 15).

Silva Júnior e Brandl (2020), ao analisarem as articulações entre as diretrizes curriculares, os projetos pedagógicos e as práticas pedagógicas de professores de Educação Física participantes do Programa de Desenvolvimento Educacional da SEED/PR, observaram que quase 100% dos professores envolvidos contribuíram para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Isso demonstra o interesse dos professores de Educação Física no processo e evidencia que eles se sentiram parte integrante e envolvidos nos projetos pedagógicos das instituições.

No que diz respeito ao currículo a proposição crítico-superadora tem seu foco na reflexão do aluno. Nesta perspectiva não se acredita que a escola desenvolva o conhecimento científico, mas sim que se aproprie deste e através do seu método facilite a apreensão por parte do aluno, fazendo-o refletir sobre esse conhecimento. Nesta proposição o currículo possui uma função social, a qual é destacada neste trecho:

[...] a função social do currículo é ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica. Para desenvolvê-la, apropria-se do conhecimento científico, confrontando-o com o saber que o aluno traz do seu cotidiano e de outras referências do pensamento humano: a ideologia, as atividades dos alunos, as relações sociais, entre outras (Soares *et al*, 1992, p.16).

Ainda em relação ao currículo acredita também na articulação dos componentes curriculares para que cada um deles possa fazer sentido pedagogicamente:

Cada matéria ou disciplina deve ser considerada na escola como um componente curricular que só tem sentido pedagógico à medida que seu objeto se articula aos diferentes objetos dos outros componentes do currículo (Línguas, Geografia, Matemática, História, Educação Física etc.) (Soares *et al*, 1992, p.18).

No que diz respeito aos conteúdos de ensino acredita que derivam de conteúdos culturais universais (Libâneo, 1983 *apud* Soares *et al*, 1992). Para Silva (2011 *apud* Albuquerque e Taffarel, 2020) a delimitação do seu objeto de estudo foi

um dos saltos qualitativos da proposição crítico-superadora com relação às demais proposições pedagógicas da EF. Isso se deu devido ao fato dessa delimitação ter como pressuposto fundamental explicar ontologicamente a respeito do desenvolvimento do homem dando destaque ao ser social e ao trabalho. Ainda sobre a seleção dos conteúdos Saviani (2008) acrescenta:

Identificar os elementos culturais que precisam ser apropriados pelos estudantes e as melhores formas de transmissão demandam de nós reconhecermos o que é clássico da Educação Física – “aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (Saviani, 2008, p. 14).

A proposição teórico-metodológica crítico-superadora destaca um princípio curricular importante que é a relevância social do conteúdo, seu sentido e significado para a reflexão pedagógica escolar. Este princípio está ligado ao princípio da contemporaneidade, ou seja, o conhecimento mais moderno do mundo contemporâneo. Um terceiro princípio destacado pela proposição crítico-superadora é o de adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno.

Mais um princípio a ser destacado é o do confronto e contraposição de saberes, o saber popular com o conhecimento científico:

O confronto do saber popular (senso comum) com o conhecimento científico universal selecionado pela escola, o saber escolar, é, do ponto de vista metodológico, fundamental para a reflexão pedagógica. Isso porque instiga o aluno, ao longo de sua escolarização, a ultrapassar o senso comum e construir formas mais elaboradas de pensamento (Soares *et al*, 1992, p. 20).

Por fim há um outro princípio destacado, o qual é o da simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade. Este princípio vai contra o etapismo, o qual nesta perspectiva de currículo é ampliado:

[...] a fragmentação, a estaticidade, a unilateralidade, a terminalidade, a linearidade e o etapismo, princípios da lógica formal, são, nesta concepção de currículo ampliado, confrontados com os princípios da lógica dialética: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição que informam os princípios curriculares aqui abordados (Soares *et al*, 1992, p. 22).

A organização do ensino em ciclos é outro ponto importante a ser destacado dentro da proposição crítico-superadora. Nessa organização os conteúdos de ensino são tratados simultaneamente e vão se ampliando de forma espiralada no pensamento do aluno. Isto se dá desde a constatação de um ou mais dados da realidade até a interpretação, compreensão e explicação (Soares *et al*, 1992).

Com relação ao conhecimento os autores destacam seu método e organização, o qual busca auxiliar na compreensão dos princípios da lógica marxista:

O conhecimento é tratado metodologicamente de forma a favorecer a compreensão dos princípios da lógica dialética materialista: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição. É organizado de modo a ser compreendido como provisório, produzido historicamente e de forma espiralada vai ampliando a referência do pensamento do aluno através dos ciclos já referidos (Soares *et al*, 1992, p. 28).

No que diz respeito à assimilação do conhecimento se faz importante destacar que existem critérios que devem ser considerados em relação aos conteúdos:

[...] implica considerar certos critérios pelos quais os conteúdos serão organizados, sistematizados e distribuídos dentro de tempo pedagógicamente necessário para a sua assimilação (Soares *et al*, 1992, p. 44).

Para exemplificar, os autores abordam a respeito do salto e como o mesmo deve ser trabalhado ao longo dos ciclos do ensino fundamental. Apontam que a ênfase pedagógica está na solução do problema e que ao longo dos ciclos o aluno ampliará seu domínio sobre as formas de saltar:

Saltar representa a atividade historicamente formada e culturalmente desenvolvida de ultrapassar obstáculos, seja em altura ou extensão/distância. No primeiro ciclo do ensino fundamental (organização da identificação dos dados da realidade), o aluno já a conhece e a executa a partir de uma imagem da ação tomada do seu cotidiano. Ele a executa com movimentos espontâneos que lhe são particulares. A ênfase pedagógica deve incidir na solução do problema: como desprender-se da ação da gravidade e cair sem machucar-se? Das respostas encontradas pelos alunos, surgirão as primeiras referências comuns à atividade "saltar". No decorrer dos ciclos seguintes, o aluno ampliará seu domínio sobre formas de saltar. É interessante destacar que uma habilidade corporal envolve, simultaneamente, domínio de conhecimento, de hábitos mentais e habilidades técnicas (Soares *et al*, 1992, p. 44).

É importante destacar, também, que ao organizar o conhecimento é necessário compreender que o modo como os alunos se expressam corporalmente está relacionado às condições impostas pelas relações de poder com as classes dominantes em suas vidas particulares, trabalho e lazer.

Pôde ser verificado, através da proposta e princípios da proposição crítico-superadora, importantes pontos que contribuem na formação dos estudantes por meio dos conhecimentos da cultura corporal, e estes vivenciados, refletidos, criticados e apropriados. A partir disso pontua-se ser de suma importância a utilização da proposição crítico-superadora nas metodologias de aula dos professores de EF.

7 PROPOSIÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA CRÍTICO-SUPERADORA NA ESCOLA

Como visto, a proposição teórico-metodológica crítico-superadora surgiu em oposição aos pensamentos biologicistas e esportivistas da EF (Darido, 2019). É possível verificar esta proposição na prática em quadra de aula.

Silva, Farias e Taffarel (2021) conduziram uma pesquisa empírica para investigar a possibilidade de trabalhar pedagogicamente os fundamentos ontológicos do atletismo nas aulas de Educação Física, utilizando a abordagem crítico-superadora com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II. A questão investigativa central da pesquisa foi: quais são as possibilidades de abordagem pedagógica dos fundamentos ontológicos do atletismo, considerando a tríade conteúdo-forma-destinatário, para promover a elevação da capacidade teórica dos estudantes do 7º ano?

O método de análise utilizado pelos autores foi com base na concepção materialista e dialética da história. Essa escolha se deu devido ao reconhecimento por parte dos autores de que o conhecimento ocorre pelo movimento do real, permitindo que os sentidos e as relações entre geral, particular e o singular, que seguem as leis da dialética, sejam compreendidos. Foi utilizado pelos autores a observação sistemática como técnica de pesquisa para se obter e sistematizar os dados empíricos. Como instrumento de coleta foi utilizado o diário de campo.

O atletismo foi escolhido como conteúdo devido ao fato de considerarem um conhecimento clássico, o qual necessita ser dominado pelos alunos da educação básica nas aulas de EF (Silva, Farias e Taffarel, 2021, p. 3). Foi realizada uma avaliação diagnóstica pelos autores como ponto de partida da prática social. O atletismo foi então apresentado como conteúdo do trimestre e questionado aos alunos o que era essa prática no intuito de diagnosticar o grau do pensamento dos estudantes. A partir das respostas dos alunos foi feito pelos autores um recuo histórico com base na ludicidade sobre o desenvolvimento humano buscando instigar os estudantes a compreenderem e imaginarem os elementos da cultura corporal como uma produção histórico-social:

Em síntese, lançamos um conjunto de perguntas simples, mas não simplórias, uma vez que cada uma delas exprime um conglomerado de determinações contidas no fenômeno/objeto tratado, demandando uma

capacidade de pensamento abstrato que não está constituída imediatamente (Silva, Farias e Taffarel, 2021, p. 4).

De acordo com os autores os conhecimentos que os estudantes já possuíam foram confrontados, através de um processo de concreção, com os que eles necessitavam dominar, superando por incorporação do pensamento sincrético pelo sintético:

Nessa direção, a dinâmica de questionar as diferentes manifestações humanas para chegarmos ao atletismo como uma síntese das diferentes atividades humanas foi para exigir um processo de concreção; de formação do pensamento que confronta os conhecimentos que os estudantes já dispõem e os que precisam dominar, ou seja, uma dinâmica de superação por incorporação do pensamento sincrético pelo sintético (Silva, Farias e Taffarel, 2021, p. 4).

Posteriormente, o tempo disponível foi dedicado à fruição lúdica da atividade resultante do trabalho, com o jogo emergindo como um fruto desse processo. O jogo precisou ser modificado para ser praticado com características homogêneas e alinhado ao grau de desenvolvimento das forças produtivas. Foram estabelecidas regras, espaço, instrumentos, tempo, habilidades motoras específicas e a centralidade da competição. Com essa sistematização, o jogo foi convertido em esporte, entendido como um patrimônio da humanidade e não apenas sob a perspectiva de rendimento. Para os autores, esse é o ponto central do ensino, permitindo que os alunos internalizem uma compreensão abrangente dos fundamentos ontológicos do atletismo. Esse ponto está fundamentado na pedagogia histórico-crítica proposta por Saviani (2008), através dos cinco momentos articulados mencionados anteriormente.

Para os autores se faz necessário considerar a heterogeneidade da turma, além de ser essencial ter como estratégia metodológica o que ensinar, como ensinar e para quem ensinar no intuito de formar o pensamento teórico.

Acrescentam ainda que ao refletir sobre o atletismo como fenômeno social reflete-se também como os seres humanos produzem a sua existência.

Partindo de um processo de desenvolvimento histórico de constituição das capacidades humanas para suprir suas necessidades, a representação ontológica do atletismo apresenta uma reflexão de que sua prática não é enquadrada num modelo hegemônico, mas é uma das suas expressões, que deve ter seus sentidos e significados alterados para que possamos resgatar os valores coletivos em detrimento dos individuais, do compromisso da solidariedade e do respeito humano (Silva, Farias e Taffarel, 2021, p. 5).

Silva, Farias e Taffarel (2021) se fundamentaram em três motivos essenciais: defesa da escola como local privilegiado de acesso ao saber sistematizado, defesa do professor considerando-o como par sujeito mais desenvolvido no processo de ensino-aprendizagem e a superação da sociedade dividida em classes através do projeto histórico. Os autores afirmam que a reflexão sobre o atletismo necessitou de um trato pedagógico por meio de uma história hipotética no intuito de que seus fundamentos ontológicos pudessem ser apreendidos e promovessem o salto qualitativo dos alunos. Foi possível ser constatado por parte dos autores a partir da prática social sincrética dos alunos que eles se apropriam do atletismo primeiramente, através dos fragmentos, das provas, ainda com um pensamento difuso, o rendimento. Constatado isso se fez necessário um recuo histórico por meio da representação de hipóteses das ações humanas com o propósito de suprir suas imediatas carências para que os alunos viessem a compreender de modo científico as regularidades advindas das relações de transformação da natureza através do homem e sua sistematização no atletismo por meio de suas provas. Através da formação da consciência crítica os alunos puderam praticar as diferentes atividades e possibilidades que fazem parte do atletismo atribuindo outros valores, diferentes, que superam o paradigma imposto através do esporte de alto rendimento:

Ao dominar essas características e praticar as diferentes atividades e possibilidades que compõem o atletismo, os estudantes reconhecem que é possível atribuir outros valores que superam o paradigma imposto pelo esporte de alto rendimento, bem como subsunção do capital ao trabalho, do individualismo e do vencer a qualquer custo, gerando uma capacidade de pensar para além do cotidiano alienado, gerando, assim autonomia em sua prática individual e coletiva (Silva, Farias e Taffarel, 2021, p. 6).

Os autores concluem afirmando que, no processo de desenvolvimento ao longo da história, o esporte é fruto das relações sociais de produção para que sejam atendidos interesses diferentes. Com base nisso, acreditam que, faz-se necessário reconhecer que a forma de trabalho utilizada por eles rompe com a hegemonia de alguns conteúdos da cultura corporal nas aulas de EF. Para os autores, esses conteúdos hegemônicos, futsal, voleibol, handebol e basquetebol não necessitam ser descartados em troca de outros, porém que façam parte de uma totalidade do acervo de conhecimentos históricos a serem apreendidos pelos alunos. Acrescentam que os fundamentos ontológicos do atletismo são possíveis e necessitam ser lecionados a partir de uma proposição teórico-metodológica crítico-superadora e não na rigidez tradicionalista, devendo considerar a relação entre o conteúdo a ser ensinado, as

melhoras formas e os alunos como sujeitos históricos da objetivação no intuito de aperfeiçoar suas capacidades de criação como condição essencial para que seja realizado plenamente seu processo de humanização.

Ramalho, Silva e Oliveira (2019) investigaram a respeito do conceito de luta na proposição crítico-superadora. O foco específico da pesquisa por parte dos autores foi analisar especificamente quais os ideais da proposição crítico-superadora utilizando a luta, que é uma manifestação da cultura corporal, como ferramenta para uma educação crítica. A investigação realizada pelos autores foi feita através do livro "Metodologia do Ensino da Educação Física". Foi observado a respeito da palavra luta no livro e as possíveis contextualizações para a proposição. A justificativa para tal análise está na busca da conscientização dos professores de EF do seu papel social e importância como possibilitador de uma educação da cultura corporal dando ênfase a apropriação ativa e consciente do conhecimento como uma das formas de emancipação humana.

Os autores observaram que a palavra "luta" não aparece de forma explícita no livro citado anteriormente. No entanto, ela surge para conceituar a prática corporal e uma ação social. Os autores entendem que, quando a capoeira é mencionada, o conceito de luta está implicitamente presente. Nesse sentido, a capoeira, como manifestação cultural da cultura corporal, precisa ser trabalhada a partir de sua historicidade e metodologicamente no contexto escolar (Ramalho, Silva e Oliveira, 2019, p. 5).

Em outro sentido dentro da obra, destacado pelos autores, a palavra luta aparece como ação prática que busca transformar a sociedade de modo que os trabalhadores tenham a possibilidade de usufruir do resultado de seu trabalho. Os autores compreendem que a palavra luta pode ser entendida como fenômeno onde oponentes disputam forças, ou seja, eles compreendem a luta a partir do conceito de ação de lutar relacionado ao contexto histórico-social do capitalismo:

O entendimento que o intuito de imobilizar, ganhar territórios, ou suprimir as forças de seu oponente reflete mais do que uma atividade física. Desta forma, devemos ter a responsabilidade social, enquanto professores, de conscientizar os educandos da "arena social" em que nos encontramos e que todos estão envolvidos nesta batalha, mesmo sem ter a devida consciência. Pois, todos fazem parte desta configuração que reflete na sociedade que estamos alocados, onde as classes sociais servem enquanto marcadores para possibilidades e limitações (Ramalho, Silva e Oliveira, 2019, p. 218).

Ao destacar que a luta aparece no livro não somente como ferramenta, mas também como ideal social, os autores destacam que a luta deve servir para abranger o aprendizado dos estudantes nas aulas de EF no que diz respeito a questões de classe social, devendo ajudar a estruturar estratégias para fortalecimento da classe trabalhadora.

Ramalho, Silva e Oliveira (2019) propõem a capoeira como tematização ao se falar das lutas corporais e da luta de classes. Soares *et al* (1992 *apud* Ramalho, Silva e Oliveira, 2019) afirmam que a capoeira traz consigo, em seus movimentos, a luta de emancipação do negro no Brasil escravocrata. Expressa de modo explícito a “voz” do oprimido na sua relação com quem lhe oprime. Os autores destacam a importância de trabalhar esse tema de modo contextualizado.

Destacam também a importância de trabalhar as problemáticas em busca da justiça social.

A luta surge como ferramenta diferenciada para contextualizar a realidade social com os alunos das escolas públicas, fomentando a conscientização através de embates com gestos motores, regras, espaços direcionados e que devem ser debatidos e problematizados após sua aplicação (Ramalho, Silva e Oliveira, 2019, p. 221).

Magalhães (2016) realizou uma investigação a respeito do ensino das práticas corporais de aventura a partir de uma proposição teórico-metodológica crítico-superadora através de uma intervenção prática em uma escola municipal de Goiânia. A escolha do conteúdo pela autora foi motivada por sua crença na importância desse tema para a formação dos alunos. A pesquisa foi realizada por meio de uma pesquisa-ação, caracterizada por um método interativo entre pesquisadores e participantes. A turma envolvida estava no segundo ciclo do ensino fundamental. Para a coleta de dados, foram utilizados um diário de campo, registros fotográficos e atividades avaliativas realizadas pelos estudantes.

No primeiro dia foi aplicado um questionário junto aos alunos para introduzir o conteúdo e compreender o que eles sabem a respeito das práticas corporais de aventura, além da relevância social do conteúdo para eles. Posterior aos alunos responderem o questionário as respostas deles foram socializadas com o restante da turma de forma oral, momento conduzido pelo professor, o qual promovia discussões e debates partindo das respostas dos alunos.

O questionário possuía três questões. A primeira pergunta o que era aventura na opinião dos alunos. Com essa pergunta as respostas obtidas foram: escalar montanha, saltar paraquedas, situações de riscos e perigos as quais despertavam diversas sensações. A segunda, indagava-os sobre sensações que sentiam quando presenciavam uma situação de aventura. As respostas foram diversificadas, dentre elas foram citadas: adrenalina, prazer, alegria, liberdade e medo. A terceira questão dizia a respeito sobre quais locais as práticas de aventura poderiam acontecer. Em resposta à essa última questão, foi respondido por parte dos estudantes que as práticas poderiam acontecer em diversos lugares, como: rua, casa, escola, parques, no ar, na terra e na água. Diante das respostas dos alunos e das discussões realizadas em sala foi possível compreender a relevância social do conteúdo na vida dos alunos (Magalhães, 2016, p. 31).

De acordo com a autora, no intuito de garantir a contemporaneidade dos conteúdos foram realizados diversos grupos de estudos antes da pesquisa, além de leituras de artigos e livros seguidos de discussões. O conteúdo específico das práticas corporais de aventura foi selecionado com os alunos a fim de adequar-se às possibilidades sociocognitivas dos estudantes. Os conteúdos escolhidos foram *slackline* e corrida de orientação.

No segundo dia, a segunda aula teve como objetivo levar os estudantes a explorar a escola, identificando possíveis espaços para a inserção de práticas corporais de aventura. Posteriormente, eles deveriam desenhar um mapa no caderno, destacando esses locais.

Na terceira aula, o objetivo foi assistir a vídeos de práticas corporais de aventura em locais distintos. Neste dia os alunos puderam perceber o que seria possível de se praticar na escola.

A autora afirma que a quarta aula foi fundamental na escolha dos conteúdos específicos com o objetivo de os alunos sistematizarem de modo escrito algumas práticas corporais de aventura possíveis de serem realizadas na escola.

Outro princípio fundamental destacado por Magalhães (2016), o qual tem por base a “Metodologia do ensino da Educação Física”, foi a similaridade dos conteúdos como dados da realidade:

A provisoriedade do conhecimento também foi considerada por parte da autora por meio de aspectos referentes da história das práticas corporais de aventura:

Ao longo das aulas levantamos aspectos referentes à história das práticas corporais de aventura, e como ela se faz presente no nosso cotidiano, no entanto foi na sexta aula que aprofundamos no assunto, a partir de uma aula teórica expositiva (Magalhães, 2016, p. 37).

A partir dessa aula foi aprofundado o conteúdo a respeito da corrida de orientação, assim como aconteceu com o *slackline* na sétima aula.

Foi considerada também a técnica na pesquisa, além da competição, e como estas devem ser tratadas:

Ao longo das aulas procuramos esclarecer para os alunos que a técnica assim como a competição são importantes durante as atividades, a questão é como lidamos com ela, durante as aulas priorizamos a experimentação, onde os alunos experimentavam diferentes formas de realizar determinados movimentos respeitando o seu tempo de aprendizado, e nos momentos de competição salientamos o respeito que devemos ter com o nosso adversário, e que estamos em processo de formação, que o erro é comum e que a persistência e o interesse leva ao aprendizado (Magalhães, 2016, p. 38).

Além da técnica e da competição, a avaliação foi outro ponto importante considerado. De acordo com a autora foram valorizados os dados qualitativos no processo avaliativo:

[...] nossa avaliação foi contínua e dividida em diferentes atividades que serão apresentadas a seguir, caracterizado pelos instrumentos de avaliações elaborados, como por exemplo, questionários, e por outro lado também valorizamos os dados qualitativos observados no decorrer da pesquisa, como a disciplina, respeito com os colegas, criatividade e dentre outros (Magalhães, 2016, p. 51).

A autora conclui compreendendo a pesquisa e seus resultados de modo satisfatório, valorizando as práticas corporais de aventura como conteúdo significativo nas aulas de EF:

Concluimos que as práticas corporais de aventura enquanto conteúdo das aulas de Educação Física contribuem significativamente na formação de alunos mais críticos e conscientes da realidade em que estão inseridos, e na transmissão de valores fundamentais no processo de ensino-aprendizagem (Magalhães, 2016, p. 6).

Acrescenta que o conteúdo apresentado na pesquisa contribuiu de modo significativo na formação pedagógica dos alunos devido ao fato de eles se apropriarem de conteúdo novo, que não é muito trabalhado na escola, porém de relevância social devido ao fato de fazer parte do dia a dia dos alunos. Buscando

apropriar-se de um conhecimento contemporâneo e moderno, a autora ressalta a importância de terem sido realizados diversos grupos de estudos, os quais foram fundamentais para a que a construção de um sequenciador de aulas atingisse seus objetivos. Acredita que os alunos devem ter acesso ao conhecimento mais avançado produzido pela sociedade.

Finaliza acrescentando a cooperação que ocorreu entre os alunos dando ênfase à socialização, trabalho coletivo, solidariedade e muito aprendizado.

Os trabalhos apresentados evidenciam um avanço nas metodologias utilizadas nas aulas de Educação Física, com uma abordagem crítica. Como mencionado anteriormente, enquanto alguns professores ainda se mantêm presos a metodologias esportivistas e à prática do "rola a bola", outros têm se empenhado em transformar esse cenário.

A partir dos textos apresentados e analisados verifica-se a importância da utilização de metodologias críticas e reflexivas, em especial a proposição teórico-metodológica crítico-superadora, que considerem o contexto social do aluno no processo de ensino e aprendizagem no intuito da emancipação do aluno através do conhecimento sistematizado, refletido, vivenciado e apropriado.

8 REFERENCIAIS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa descritiva do tipo estudo de caso. A pesquisa descritiva é um estudo de status, que tem sido utilizado amplamente na educação. Ela parte do princípio de que os problemas podem ser solucionados por meio da observação objetiva e minuciosa, da análise e da descrição (Moreira e Caleffe, 2008). Para Gil (1994 *apud* Moreira e Caleffe, 2008) o objetivo primordial desse tipo de pesquisa é descrever as características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relação entre as variáveis (p. 70). Uma das características mais fortes da pesquisa descritiva é a utilização de técnicas padronizadas de coletas de dados.

Para Moreira e Caleffe (2008) dentre as pesquisas descritivas salientam-se as que tem por objetivo o estudo das características de um grupo, idade, sexo, procedência, escolaridade, saúde física e mental etc.; o nível de atendimento dos

órgãos públicos de uma região, condições de habitação, índice de criminalidade etc.; e existências de associações entre as variáveis.

Com relação ao estudo de caso para Yin (2015) a pesquisa é uma modalidade dentre várias para a realizar uma pesquisa nas ciências sociais. O autor define o estudo de caso em duas partes, sendo a primeira ligada à investigação de um fenômeno contemporâneo contextualizado com o mundo real, especialmente quando não estão bem definidas as fronteiras entre o fenômeno e o contexto; e a segunda ligada ao projeto e a coleta de dados. De acordo com Adelman *et al* (1976, *apud* André, 1984) a posição tomada na Conferência de Cambridge foi de definir estudo de caso como uma terminologia ampla, a qual inclui uma família de métodos de pesquisa em que a decisão regular é o enfoque em uma instância. Nisbett e Watt (1978, *apud* André, 1984) sugerem que o estudo de caso possa ser compreendido como uma averiguação de forma sistemática de uma instância específica.

Yin (2001 *apud* Sátyro e D'albuquerque, 2020) afirma que o estudo de caso é de grande utilidade na compreensão de fenômenos sociais complexos que necessitem de uma investigação a qual se preservem as suas características holísticas e compreenda os mecanismos e processos que façam sentido, separando estes de fatores e processos que estejam em segundo plano relativo ao processo central de análise.

De acordo com Yin (2015) o estudo de caso se organiza a partir de cinco etapas, sendo elas: delineamento do tema da pesquisa, desenho da pesquisa, preparação e coleta de materiais, análise do caso e conclusão.

Na primeira etapa de um estudo de caso, o delineamento da pesquisa é fundamental, pois é nesse momento que o tema a ser investigado é claramente definido. Segundo Branski, Franco e Lima Jr. (2010), o primeiro passo em um estudo de caso é a definição precisa do tema, delimitando-o dentro de uma área de pesquisa específica. Temas bem definidos, de acordo com os autores, facilitam tanto o levantamento quanto a análise da bibliografia. Além disso, eles destacam que, independentemente do objetivo, as questões de pesquisa são o ponto de partida, orientando o pesquisador a manter o foco em seu propósito.

A partir daí são levantados na pesquisa os objetivos e construído o referencial teórico. Os autores pontuam que levantados os objetivos e as questões de pesquisa, inicia-se o levantamento bibliográfico. Acrescentam que nem todo material selecionado será utilizado na revisão. Isso se dá da seguinte forma: os documentos coletados são analisados pelo pesquisador, selecionados os que possivelmente contribuem para o seu trabalho. Lido o material cuidadosamente, o que o pesquisador considerar relevante deverá ser sintetizado e organizado em uma revisão bibliográfica pelo pesquisador. A revisão traz detalhadamente os conceitos envolvidos na pesquisa, identificando e analisando o conhecimento científico a respeito do tema, lacunas que existem e o estágio atual das investigações. O pesquisador necessita fundamentar seu trabalho a partir da ideia de outros autores. A revisão bibliográfica é o recurso da etapa de delineamento da pesquisa (Branski, Franco, Lima Jr., 2010).

A segunda etapa do estudo de caso envolve o planejamento da pesquisa, que abrange a validade externa, a confiabilidade, a validade do construto e a validade interna. A validade externa refere-se à capacidade dos resultados de representarem de maneira precisa o fenômeno estudado. A representatividade dos resultados está diretamente ligada à definição do protocolo e dos casos analisados. A confiabilidade diz respeito à possibilidade de outro pesquisador replicar o experimento e chegar aos mesmos resultados. Para garantir essa replicação, é fundamental ter um protocolo claro, que estabeleça as regras a serem seguidas em campo, e uma base de dados dos casos, contendo todo o material coletado pelo pesquisador.

A validade do construto refere-se à capacidade de avaliar corretamente os conceitos estudados. Isso envolve o uso de diversas fontes de evidência e a triangulação de dados, que se relacionam com a qualidade dos dados e seu tratamento. Além disso, inclui a revisão de relatórios e o estabelecimento de uma sequência lógica de eventos, o que ajuda a construir um texto que permita ao leitor acompanhar o desenvolvimento do trabalho, desde a pergunta de pesquisa até as conclusões finais. Por fim, a validade interna refere-se à adequação das inferências feitas com base nos dados obtidos (Branski, Franco, Lima Jr., 2010).

Após a revisão bibliográfica são elaboradas proposições que norteiam o estudo de caso. Essas proposições, as quais são respostas provisórias às questões da pesquisa, são formuladas a partir de conceitos, elementos e análises desenvolvidos

na revisão bibliográfica. De acordo com Yin (2015) não há um número mínimo de casos para o desenvolvimento da metodologia, sendo importante casos que de fato representem o fenômeno para se atingir os objetivos pretendidos. Quanto ao protocolo, tem a função de orientar o pesquisador na coleta de dados, a partir de regras que serão seguidas em campo. De acordo com Yin, 2009 *apud* (Branski, Franco e Lima Jr, 2010) inclui questões e desenho da pesquisa, instrumentos e procedimentos para coleta de dados. Dentre os instrumentos destacam-se levantamento e análise de cartas, documentos, relatórios internos, jornais, revistas, internet, gravação, fotografia etc. Com relação aos procedimentos destacam-se entrevistas, observação direta, observação participativa etc. Para que os resultados sejam mais confiáveis, é necessário que os estudos de caso estejam apoiados em múltiplas fontes.

A terceira etapa do estudo de caso é a preparação e coleta de dados. Nesse estágio, o pesquisador entra em contato com os casos potenciais para avaliar sua viabilidade no estudo. Alguns casos podem ser descartados devido à falta de qualificação, desinteresse ou incapacidade de participar da pesquisa. Após essa triagem, o pesquisador começa a preparar a coleta de dados com base nos casos selecionados. O objetivo é reunir e analisar o máximo de informações possível para formar uma base sólida de dados.

Durante a fase de coleta, é essencial agendar previamente as entrevistas ou observações, estabelecendo data, horário e local. O pesquisador deve seguir um roteiro rigoroso conforme o protocolo estabelecido. Após a coleta de dados, o material obtido é organizado para compor a base de dados. Esta deve incluir anotações do pesquisador, arquivos de áudio, vídeo, fotografias, transcrições de entrevistas, artigos de jornal e qualquer outro material relevante coletado em cada caso (Branski, Franco e Lima Jr., 2010).

A quarta etapa do estudo de caso diz respeito à análise dos dados. De acordo com Miles e Huberman, (1994 *apud* Branski, Franco e Lima Jr., 2010) estudos qualitativos necessitam da utilização de técnicas facilitadoras da síntese e compreensão dos dados. Os autores propõem uma técnica com três atividades: analisar os dados, apresentá-los e verificar proposições e delinear conclusão.

Para que os dados possam ser analisados, o pesquisador seleciona as informações relevantes de cada caso, descartando aquelas que são desnecessárias, e organiza as selecionadas em categorias previamente definidas. Os dados são então confrontados para evitar distorções. A análise das informações de todos os casos deve seguir uma estrutura pré-definida, o que ajuda a evitar a sobreposição de dados e facilita a revisão e a síntese.

O pesquisador elabora relatórios que apresentam o que foi coletado em campo, os quais são submetidos a revisões. Posteriormente, os casos são organizados e apresentados de maneira a facilitar o estabelecimento de relações e a identificação de padrões. Uma matriz é elaborada, permitindo ao pesquisador comparar os casos e elaborar o relatório final de análise. Os casos devem ser analisados e comparados em busca de diferenças, similaridades e padrões comuns (Branski, Franco e Lima Jr., 2010).

Finalmente, a quinta e última etapa do estudo de caso, retorna-se às proposições iniciais para se delinear a conclusão. Busca-se organizar os resultados objetivando facilitar a verificação das proposições e as respostas à questão da pesquisa, concluindo assim a análise (Branski, Franco e Lima Jr., 2010).

8.1 Desenvolvimento da pesquisa

Etapa 1: Delimitação do tema

Na primeira etapa, foi delimitado o tema de pesquisa, que aborda novas metodologias de ensino nas aulas de Educação Física (EF). Com o objetivo de investigar a implementação de uma proposta pedagógica fundamentada na proposição crítico-superadora e na pedagogia histórico-crítica em uma turma do 6º ano do ensino fundamental, foi formulada a questão norteadora: quais são os desafios metodológicos para a implementação de uma proposta pedagógica crítica, tendo o jogo como conteúdo de ensino?

Em seguida, foi realizado um levantamento bibliográfico para contextualizar a história da EF em relação ao tema e aos problemas atualmente encontrados. Esse levantamento abrangeu desde a história da EF escolar no Brasil, a falta de participação dos alunos nas aulas de EF, o jogo como conteúdo da cultura corporal e ferramenta de ensino, até as abordagens teóricas da pedagogia crítica, histórico-

crítica e a proposição crítico-superadora. Com base nessa pesquisa, foi elaborada a revisão bibliográfica.

Etapa 2: Desenho da pesquisa

A pesquisa foi organizada inicialmente com base na revisão de literatura, que buscou contextualizar historicamente a Educação Física (EF), abordando questões como a não participação dos alunos nas aulas devido às metodologias e conteúdos empregados, o uso do jogo como conteúdo e ferramenta de ensino, além de discutir a teoria crítica, a pedagogia histórico-crítica e a proposição crítico-superadora. Com base nessa revisão bibliográfica, foram elaboradas proposições que orientam o estudo de caso, vinculadas ao histórico da EF no Brasil, especialmente no que tange à metodologia e ao conteúdo.

Proposição 1: As metodologias de EF utilizadas nas aulas, pautadas nos valores esportivistas, são compreendidas como desafios metodológicos diante da aplicação de novas metodologias de ensino.

Proposição 2: Os conteúdos esportivos utilizados nas aulas são possíveis barreiras nas aulas de EF para a utilização de outros conteúdos.

Posterior às proposições foi realizado pelo pesquisador a escolha dos casos. Foi decidido a escolha somente de um. A pesquisa foi realizada com estudantes do sexto ano da turma 602 do Colégio Estadual Santo Antônio de Pádua, da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro (Seeduc/RJ), na Cidade de Nova Iguaçu, pertencente a Metropolitana I. A turma 602 é a segunda turma de sexto ano da escola, sendo anterior a ela a turma 601 e posterior a turma 603. A escolha da turma para participar da pesquisa aconteceu devido ao fato de oferecer para os alunos logo no primeiro ano do ensino fundamental 2 aulas com conteúdos distintos dos esportes e com metodologias capazes de contextualização, reflexões e vivências no intuito de proporcionar uma formação mais ampla para os estudantes nos anos finais (em especial nos últimos anos do ensino fundamental 2) indo contra os motivos apresentados no trabalho: excesso de esporte (principalmente o futebol), foco na técnica, falta de metodologias, repetição de conteúdos durante todo ensino fundamental 2 e outros.

Durante conversas com os alunos em aulas anteriores à pesquisa, verificou-se que muitos deles não tiveram professor de educação física no ensino fundamental I. Aqueles que tiveram mencionaram que as aulas se concentravam exclusivamente em conteúdos repetitivos, como queimado e futebol, abordados de forma meramente procedural.

A turma é composta por 35 alunos, sendo 18 meninas e 17 meninos, com idades variando entre 10 e 13 anos. Dos 35 alunos, 19 assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e solicitaram que seus responsáveis assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Em contraste, 16 alunos manifestaram desinteresse em participar da pesquisa.

Em aulas anteriores, que não foram incluídas na pesquisa, foram observados fatores que poderiam influenciar as proposições da pesquisa. O protocolo adotado incluiu um plano de intervenção, desenvolvido com base nas diretrizes de Maffei (2019), além dos instrumentos de pesquisa (diário de campo e observação) e dos procedimentos para coleta de dados, que estão detalhados a seguir.

O plano de intervenção elaborado a partir de Maffei (2019) partiu de um viés crítico, seguindo princípios da proposição crítico-superadora e os cinco momentos da pedagogia histórico-crítica. Nele constam a escola onde foi realizada a pesquisa, série da turma participante, bimestre, a turma participante, o turno, trajetória de ensino, eixo dos conteúdos, eixo dos temas, as três situações de ensino-aprendizagens, ponto de chegada e instrumentos de avaliação. Em cada situação de ensino-aprendizagem constam-se as expectativas de aprendizagem, conteúdos a serem desenvolvidos e percurso de ensino.

Na situação 1 “Problematizando os jogos” está a Prática Social Inicial, a qual é o primeiro momento da Pedagogia Histórico-crítica e a Problematização, a qual é o segundo momento. Na situação 2 “Conhecendo os jogos cooperativos e competitivos” inicia-se a Instrumentalização, a qual é o terceiro momento da Pedagogia Histórico-crítica. Por fim, na situação 3 “Virando o jogo” está a Catarse, a qual é o quarto momento da Pedagogia Histórico-crítica e a Prática Social Final, que é o quinto momento.

O plano de intervenção inicia-se com a Prática Social Inicial, que corresponde à primeira leitura da realidade, conforme Gasparin (2012). Nessa fase, busca-se diagnosticar a maneira como a turma pratica o jogo de queimado. Em seguida, ocorre a Problematização, momento inicial do trabalho com o conteúdo sistematizado, segundo Gasparin (2012). Isso envolve a formulação de perguntas reflexivas sobre a forma como os alunos jogam queimado e a busca por respostas.

A etapa seguinte é a Instrumentalização, na qual o conteúdo sistematizado é disponibilizado aos estudantes para que o assimilem, recriem e transformem em um instrumento de desenvolvimento profissional e pessoal (Gasparin, 2012, p. 51). Durante essa fase, os alunos têm acesso ao conhecimento sistematizado por meio de pesquisas, seminários, simpósios, vídeos e aulas práticas, com o objetivo de refletir sobre o jogo, suas práticas, novas formas de jogar com equidade e sem exclusão.

O quarto momento é a Catarse, definida por Saviani (2008 apud Duarte, 2019) como o estágio em que se expressa a nova compreensão da prática social alcançada. Finalmente, a etapa da Prática Social Final representa a demonstração de que o estudante se apropriou do conteúdo, o aprendeu e é capaz de aplicá-lo (Gasparin, 2012).

Etapa 3: Preparação e coleta de materiais

Na terceira fase, que diz respeito à preparação e coleta de dados, para realização da pesquisa foi solicitado autorização junto à Metropolitana I, órgão responsável pelas escolas das cidades de Nova Iguaçu, Japeri e Queimados. Os estudantes que desejaram participar da pesquisa e autorizaram a utilização dos dados relacionados à pesquisa preencheram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Além disso, seus responsáveis autorizaram a participação dos estudantes através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Posteriormente foi comunicado e previamente agendado junto à direção da escola as aulas que seriam utilizadas para coleta de dados através da observação e do diário de campo.

O trabalho iniciou por meio da coleta de informações por meio do plano de intervenção. O professor/pesquisador seguiu o planejamento bimestral, o qual contempla os jogos, que fazem parte dos conteúdos da cultura corporal. A metodologia utilizada pelo professor/pesquisador, assim como o plano de ação

utilizado, teve por base a concepção crítico-superadora e como referência foi utilizado o livro “Metodologia do ensino da Educação Física”, do Coletivo de autores (Soares *et al*, 1992). O plano de ação utilizado na pesquisa e descrito a seguir, tem como base Maffei (2019).

Escola: Escola Estadual Santo Antônio de Pádua

Série: 6º ano

Bimestre: 1º e 2º

Turma: 602

Turno: Tarde

Trajetória de Ensino: Inclusão a partir de modificações nos jogos

Eixo dos Conteúdos: Jogos

Eixo dos Temas: Equidade, inclusão, justiça social.

Situações de Ensino Aprendizagens:

Situação 1: Problematizando os jogos

Situação 2: Conhecendo os jogos cooperativos e competitivos

Situação 3: Virando o jogo

Situação 1: Problematizando os jogos:

Expectativas de Aprendizagem: Compreender a importância da equidade; conhecer os valores sociais impostos pelo sistema dominante que geram desigualdades e que são internalizados muitas vezes inconscientemente, e refletir sobre eles buscando superá-los; Vivenciar os jogos de modo justo, tendo empatia pelos outros; Levar os valores adquiridos a partir dessa aula para outros conteúdos da cultura corporal e para vida.

Conteúdos a serem desenvolvidos: Conhecer o(a) queimado(a) a partir de uma perspectiva crítica; vivenciar o(a) queimado(a) de modo reflexivo, a partir de valores equitativos e mais justos comparando com os valores sociais impostos de

modo natural; Vivenciar o(a) queimado(a) valorizando a importância do(a) colega de equipe, do trabalho em equipe, da cooperação; Enxergar o outro como adversário e não como inimigo; Enxergar o(a) queimado(a) como um conteúdo da cultura corporal; Não utilizar o jogo como oportunidade para expressar valores de violência e outros que são prejudiciais a si, ao outro e às equipes; refletir sobre suas atitudes durante o jogo e para a vida.

Percorso de Ensino: informar aos alunos que o conteúdo bimestral será sobre jogos. Explicar que os jogos são parte integrante da cultura corporal, um componente da Educação Física, e que este e outros temas relacionados estão incluídos no planejamento curricular, em alinhamento com o projeto político-pedagógico da escola.

Desenvolver o conteúdo "jogos" com o objetivo de proporcionar aos alunos um entendimento sistematizado sobre o tema, abordando seus conceitos, história e variedades. Os alunos devem vivenciar os jogos de maneira crítica, refletindo sobre sua presença no cotidiano e os valores sociais associados à prática dos jogos, incluindo a influência do capitalismo sobre eles.

Prática social inicial:

- O professor inicia a ação perguntando aos alunos se eles estão habituados a jogar o (a) queimado(a). Caso a resposta seja afirmativa, solicitará que os alunos se organizem em duas equipes e, em seguida, vivenciem o jogo.

- Após a vivência do(a) queimado(a) pelos alunos o professor pergunta:

1- Qual critério foi utilizado na escolha das equipes?

Possíveis respostas: porque joga bem; porque é meu amigo;

2- Por que os mais habilidosos são escolhidos primeiro?

Possíveis respostas: para podermos ganhar; porque são “melhores”)

3-Por que os mais habilidosos pegam na bola mais vezes?

Possíveis respostas: porque queimam rápido; porque “jogam mais”

4- Vocês jogam desse modo fora da escola também?

Possíveis respostas: sim; às vezes

5- Será que o comportamento de vitória exacerbado e da valorização da técnica perfeita está relacionado somente ao jogo ou é fruto do sistema vigente no mundo em que vivemos?

Possíveis respostas: não sei; em tudo;

O professor abre espaço para que os alunos manifestem suas dúvidas, indagações e curiosidades.

Problematização: - Após essa breve reflexão o professor problematiza: Será que existem formas diferentes de jogar, de escolher grupos e participar de jogos sem excluir os colegas? Se a resposta for afirmativa, perguntar aos alunos: Como e onde conseguir respostas para o nosso problema?

- Utilizando a estratégia de Tempestade de Ideias (brainstorming), o professor trabalha com os alunos para levantar diferentes possibilidades de buscar respostas para o problema apresentado. Essas possibilidades podem incluir pesquisas com colegas, familiares, consultas na internet ou em livros disponíveis na escola, entre outras fontes. As ideias levantadas pelos alunos devem ser anotadas. Em seguida, o professor, em conjunto com os alunos, seleciona as ideias mais viáveis para o desenvolvimento do projeto e organiza os alunos em grupos. Cada grupo utilizará as estratégias propostas para buscar soluções para o problema.

-Se os alunos não conseguirem encontrar estratégias viáveis por conta própria, o professor pode recorrer a recursos adicionais, como vídeos, textos e pesquisas com colegas, familiares e membros da comunidade. O professor também pode sugerir que os grupos explorem essas alternativas para buscar respostas para o problema.

- Ao final, os alunos organizados em grupos, serão direcionados para busca de conhecimentos que possam elucidar a questão proposta.

Situação 2 – Conhecendo os jogos cooperativos e competitivos

Expectativa de Aprendizagem: Conhecer os jogos cooperativos, recreativos e competitivos e suas características compreendendo que valores de sobrepujança e técnica perfeita não são inerentes aos jogos, mas sim resultantes do sistema

capitalista em que vivemos; vivenciar as diferentes características dos jogos compreendendo a importância dos valores de cooperação, de respeito aos colegas de equipe e da equipe adversária; valorizar as características dos jogos como diferentes formas de jogar.

Conteúdos a serem desenvolvidos: Participação nos jogos de diferentes características respeitando as regras, os colegas de equipe e da equipe adversária de modo ético; Expressão de pontos de vistas quanto a influência do sistema capitalista nos jogos; Reflexão sobre sua postura e dos colegas durante o jogo do(a) queimado(a); perceber seus limites e dos colegas durante o jogo não utilizando isso para valores de sobrepujança.

Percurso de Ensino:

Instrumentalização:

- De posse do material encontrado, os alunos apresentarão suas pesquisas aos colegas, utilizando a estratégia de Simpósio. Ao final analisarão possibilidades de desenvolvimento de ações que incorporem o conteúdo debatido no simpósio.
- Para tanto, o professor poderá solicitar que os alunos deem exemplos de jogos que tenham características de incluir os participantes e outros que excluam (seja por eliminação do jogo ou não participação da ação mesmo durante o jogo – exclusão ativa e passiva).
- Na quadra os alunos vivenciarão esses jogos.
- Após a vivência dos jogos, os alunos participarão de uma discussão sobre os valores envolvidos nessas experiências, como individualismo versus cooperação, respeito aos limites do colega versus sentir-se superior por possuir mais habilidades, inclusão versus exclusão, habilidades em determinados jogos versus dificuldades em outros, e saber vencer versus saber perder. Para a aula seguinte, os alunos deverão trazer exemplos de jogos que ilustram esses valores, incluindo individualismo, cooperação, respeito ao limite do colega, sentir-se melhor por ter mais habilidades, inclusão, exclusão, habilidades para certos jogos, dificuldades em outros, saber vencer e saber perder.

O objetivo é que, por meio dessa pesquisa, os alunos descubram que os valores não são inerentes aos jogos, mas sim aos seres humanos, influenciados pelo sistema capitalista.

- Posteriormente os alunos deverão pesquisar sobre os conceitos de jogos cooperativos, competitivos e recreativos. Essa pesquisa será apresentada pelos alunos em sala através de um simpósio e debatida. Posteriormente seus trabalhos, em cartolinas, serão expostos na sala de aula.

- Após esse momento os alunos vivenciarão os “Jogos cooperativos” na quadra de aula. Posterior a isso, assistirão vídeos sobre jogos cooperativos e jogos competitivos (EDUCAÇÃO FÍSICA 1º ANO - JOGOS COMPETITIVOS X JOGOS COOPERATIVOS. (PROFª MARCELA TORQUATO) - YouTube , Diferenças entre os jogos competitivos e cooperativos – YouTube , Jogos Cooperativos X Jogos Competitivos - YouTube). Após assistirem aos vídeos os alunos em uma roda de conversa debatem sobre os jogos competitivos e cooperativos contando experiências, comparando-os com os praticados na escola, na rua e em outros lugares.

Situação 3: Virando o jogo

Expectativa de aprendizagem: Conhecer diferentes formas de jogar o(a) queimado(a); vivenciar essas diferentes formas, reconhecendo-as como patrimônio da cultura corporal; adotar atitudes de respeito mútuo em diferentes situações dos jogos.

Conteúdos a serem desenvolvidos: Diferentes formas de vivenciar o(a) queimado(a); diferentes conceitos atribuídos ao queimado(a) ao longo da história; Valores de cooperação, respeito e empatia.

Percurso de Ensino:

- Solicitar aos alunos que realizem uma pesquisa com pessoas de suas famílias, comunidade e escola, abrangendo diferentes faixas etárias, sobre como o jogo de queimado era praticado em suas épocas. A pesquisa deve abordar os valores envolvidos, como cooperação e individualismo, além de investigar se os professores da época interviniam no jogo e, em caso afirmativo, de que forma o faziam. Os alunos também devem explorar se havia alguma influência midiática, política ou outra no

modo de jogar naqueles tempos. Além disso, devem trazer informações adicionais que considerem relevantes para apresentar à turma.

- Essas pesquisas serão apresentadas, discutidas em sala de aula através de um seminário. O professor questionará durante a apresentação se os valores vivenciados, aprendidos e pesquisados são os mesmos que os praticados na primeira aula durante o jogo do(a) queimado(a).

Catarse

- Os alunos se dividem em grupo para pensar uma forma de jogar o(a) queimado(a) sem que haja exclusão dos participantes e que a equidade seja balizadora das ações durante o jogo.

- O jogo criado por cada grupo será apresentado aos demais e, dentre eles, será escolhido aquele que mais se aproxima da proposta apresentada para que seja experienciado pela turma. Caso fiquem em dúvida, poderá ser escolhido mais de um jogo.

- Posteriormente os alunos devem realizar um texto sobre a diferença entre as experiências com o(a) queimado(a) vivenciado no início do plano de ação e agora, na proposta escolhida, relacionando os valores agregados na ação à vida diária. Nesse texto os alunos deverão relatar o que pensavam sobre a competição e a cooperação antes das aulas realizadas e como a enxergam a partir das aulas.

Ponto de chegada: Novamente na quadra de aula o professor solicita aos alunos que joguem o queimado(a) de modo cooperativo e equitativo, ficando a critério deles escolherem a variação utilizada. Espera-se que os alunos estejam conscientes da necessidade de adaptações de regras, materiais e outros para que todos sejam incluídos no jogo do queimado(a) tendo oportunidades equitativas. Espera-se que essas adaptações possam ser levadas pelos alunos para outros conteúdos da cultura corporal, além do jogo, e para a vida.

Instrumentos de Avaliação: Avaliação diagnóstica (verificar o que os alunos conhecem na prática inicial jogando, respondendo às perguntas, pontuando seu ponto de vista, seu posicionamento quanto aos colegas durante o jogo), formativa (verificar os avanços dos alunos durante a problematização e instrumentalização através das

pesquisas, produção oral, apresentação de ideias, debates, vivências práticas, descoberta para soluções de problemas, como jogar o(a) queimado(a) com valores inclusivos por exemplo, e atitudes dos alunos individuais e coletivas, como envolvimento nos grupos de trabalho por exemplo) e somativa (verificar os avanços dos alunos na catarse e na prática social final através das propostas dos alunos para um novo jeito de jogar o queimado, dos textos, das reflexões e de suas falas). Observação quanto ao interesse e participação tanto na vivência das aulas, quanto na reflexão nos debates e perguntas feitas pelo professor.

Para manter o anonimato dos participantes, os estudantes foram listados de 1 a 19, sendo citados como: estudante 1, estudante 2, estudante 3 e assim sucessivamente. Os entrevistados pelos estudantes, os quais fazem parte da equipe pedagógica da escola (professores, diretores, coordenadores e secretários escolares) foram citados como: entrevistado 1, entrevistado 2, entrevistado 3 e assim posteriormente.

O plano de intervenção foi implementado de março a maio. Durante esse período, houve uma interrupção na aplicação devido à realização de avaliações de outros componentes curriculares e a problemas como a falta de água na escola.

O início do plano se deu no final do mês de março devido ao fato do professor/pesquisador utilizar as aulas anteriores para realizar um diagnóstico com a turma, por meio de conversas a respeito das metodologias de aulas dos professores durante o ensino fundamental 1, se havia aulas de EF e sobre os conteúdos que vivenciaram nesta etapa de ensino.

As aulas que envolviam experiências motoras foram realizadas em uma quadra anexo, a qual é descoberta, ao lado da quadra principal, devido ao fato da quadra principal da escola, a qual é coberta, estar sendo utilizada por outra professora de EF da escola.

Abaixo seguem as aulas, etapas, conteúdos, duração e data das aulas realizadas na pesquisa.

QUADRO 1 AULAS EM QUE A PESQUISA FOI REALIZADA

AULA	ETAPA	CONTEÚDOS DAS AULAS	DURAÇÃO (MIN)	DATA
1	Prática Social Inicial	Queimado a partir do modo como os alunos jogavam	50 (1 TEMPO)	21/03/2024
2	Problematização	A forma como jogavam o queimado (perguntas) Novas formas de jogar o queimado (busca)	50 (1 TEMPO)	21/03/2024
3	Instrumentalização	Novas formas de jogar queimado encontradas pelos alunos (Simpósio)	01:40 (2 TEMPOS) - fora do horário de aula	26/03/2024
4	Instrumentalização	Jogos, inclusão e exclusão (características) Vivência desses jogos	50 (1 TEMPO)	04/04/2024
5	Instrumentalização	Jogos, inclusão e exclusão (discussão sobre os valores nesses jogos e solicitação de exemplos de jogos que incluem x	50 (1 TEMPO)	04/04/2024

		excluem para próxima aula)		
6	Instrumentalização	Apresentação dos jogos que incluem x jogos que excluem Solicitação da pesquisa sobre os tipos de jogos (cooperativos, competitivos e recreativos)	50 (1 TEMPO)	25/04/2024
7	Instrumentalização	Tipos de jogos (apresentação da pesquisa através de Simpósio)	01:40 (2 TEMPOS)	02/05/2024
8	Instrumentalização	Jogos cooperativos (vivência na quadra)	50 (1 TEMPO)	09/05/2024
9	Instrumentalização	Jogos cooperativos (assistir a vídeos e debate em roda de conversa) Solicitação aos alunos para que pesquisem como era jogado o queimado na época de algum adulto	50 (1 TEMPO) Fora do horário de aula	09/05/2024 10/05/2024

		com mais de 30 anos		
10	Instrumentalização	Seminário sobre o queimado na época dos adultos entrevistados Solicitação para aula seguinte formarem grupos e cada grupo de 4 ou 5 deve apresentar modificações no queimado para que não haja exclusão e haja equidade	01:40 (2 TEMPOS)	16/05/2024
11	Instrumentalização / Catarse	Apresentação por cada grupo do Queimado a partir de modificações	50 MIN (1 TEMPO)	23/05/2024
12	Catarse	Realização de um texto individual por parte dos alunos sobre as mudanças de como viam e jogavam o queimado no início das aulas e agora	50 MIN (1 TEMPO)	23/05/2024

13	Prática Social Final	Jogo do queimado com todos os alunos juntos escolhendo as regras para jogar com equidade e sem exclusão	50 (1 TEMPO)	30/05/2024
----	----------------------	---	--------------	------------

Fonte: próprio autor

As informações foram coletadas a partir da utilização do plano de intervenção durante as aulas de Educação Física da turma 602, às quintas-feiras no período da tarde utilizando-se a observação e o diário de campo. Essa investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme parecer CEP n° 3.261.852.

Para a coleta de informação, o professor/pesquisador anotou as informações relevantes ao tema da pesquisa no diário de campo. O diário de campo é uma ferramenta metodológica utilizada para registro e posterior análise da experiência do pesquisador e dos participantes (Kroeff, Gavillon e Ramm, 2020). Para Weber (2009 *apud* Kroeff, Gavillon e Ramm, 2020) é um material de análise da pesquisa, o qual contém partes que não serão mencionadas em publicações científicas, porém consideradas durante a análise dos dados. Para Kroef, Gavillon e Ramm (2020) o diário de campo possibilita ver aspectos da implicação do pesquisador com o campo estudado. Ele também se torna um instrumento de intervenção ao provocar reflexões a respeito da própria prática de pesquisa e das decisões relacionadas ao planejamento, desenvolvimento, método de análise e divulgação científica.

Na presente pesquisa foram anotadas no diário de campo todas as informações relevantes às aulas, como: falas dos estudantes, comportamentos, planejamento das aulas, respostas dos entrevistados pelos alunos, acontecimentos que influenciaram nas aulas, observações realizadas pelo pesquisador, além de pesquisas, trabalhos, seminários e simpósios realizados pelos estudantes. As anotações no diário de campo ocorreram durante as aulas, nos dias em que se deu a pesquisa.

A observação durante as aulas foi focada nos comportamentos dos alunos durante o jogo, bem como nas suas participações em pesquisas e seminários. De acordo com Richardson et al. (2012), a observação é um exame minucioso da totalidade ou de partes específicas de um fenômeno, visando captar o objeto de estudo com precisão. O autor distingue dois tipos de observação: a não participante e a participante. Na presente pesquisa, optou-se pela observação participante, que se caracteriza pela imersão do pesquisador na cultura estudada para registrar ações, interações e eventos. Essa abordagem permite ao pesquisador obter informações através da experiência direta com os fenômenos observados (Ritchie, 2003).

Posterior a aplicação de todo o plano de intervenção foram organizados todos os dados da pesquisa, coletados por meio da observação e do diário de campo.

Etapa 4: Análise do caso

A análise do caso está detalhada no item "Resultados e Discussão", onde são apresentados o plano de intervenção, os resultados obtidos com sua aplicação e a discussão com base no referencial teórico. Em seguida, a análise dos dados foi realizada de forma qualitativa, utilizando a análise de conteúdos proposta por Laurence Bardin. De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo tem como principal função a revelação crítica dos dados, constituindo-se como um método empírico. A autora afirma que a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos que está em constante aperfeiçoamento e que se aplica a uma ampla variedade de discursos.

A análise de conteúdos se deu primeiramente por meio de uma análise prévia das informações, coletadas através do diário de campo e da observação, no intuito de verificar o que faz sentido avaliar e o que faltou, possivelmente, ser coletado. Em seguida, foi realizada a exploração do material, que é feita em duas etapas: codificação e categorização do material. Na primeira foi realizado o recorte das unidades de registro e de contexto. Já na segunda foram adotados os critérios de semântico, sintático, léxico ou expressivo. Por fim foi realizado o tratamento dos resultados obtidos e interpretação (Bardin, 2011).

Esta análise dialogou com o referencial teórico da pesquisa, assim como as proposições apresentadas na segunda etapa. Dentro da análise de conteúdos de

Bardin foram descartadas palavras que não faziam sentido para as categorias criadas e posteriormente analisadas à luz do referencial teórico.

Etapa 5: Conclusão

Nesta etapa, na verificação das proposições e delineamento da conclusão retornou-se às proposições iniciais. Buscou-se pontuar os pontos positivos na implementação da proposta pedagógica, barreiras e desafios, expectativas futuras a partir do plano de intervenção, limitações da pesquisa, além de apontamentos e sugestões.

9 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

9.1. Situação de Ensino Aprendizagem 1

Na primeira situação de ensino aprendizagem, “Problematizando os jogos”, na Prática Social Inicial, após os alunos ficarem sabendo que o conteúdo bimestral seriam os jogos e que o jogo do(a) queimado(a) seria trabalhado(a) nas primeiras aulas eles vivenciaram o(a) queimado(a) a pedido do professor, porém sem a interferência deste, mas sim do modo que estavam acostumados a jogar. De acordo com Gasparin (2012) a Prática Social Inicial está relacionada à primeira leitura da realidade, um primeiro contato com o tema que será estudado. É importante destacar que além do queimado fazer parte do conteúdo jogos e estar dentro do planejamento bimestral das aulas de EF, ele também vai de encontro a um dos princípios da proposição crítico-superadora, o qual é a relevância social dos conteúdos (Soares *et al*, 1992), e neste caso faz parte da cultura dessa escola.

Os alunos tiveram autonomia para escolher as equipes, com a seleção sendo realizada por um menino e uma menina que se dispuseram a liderar. Observou-se que o menino escolheu predominantemente outros meninos, deixando as meninas para o final, quando não havia mais meninos disponíveis. A menina, por sua vez, adotou um comportamento semelhante, escolhendo majoritariamente meninas, mas optou por escolher meninos em alguns momentos, mesmo quando havia meninas ainda disponíveis. O sexismo observado pode estar relacionado a diversos fatores, incluindo a separação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física no ensino fundamental I.

Leite e Chiés (2023) constataram que professores de Educação Física frequentemente separam as equipes por gênero, justificando essa prática com base em perspectivas biologizantes. Outro fator que pode contribuir para o sexismo, especialmente por parte dos meninos, está relacionado à técnica. Segundo Jaco (2012), as habilidades e o desempenho influenciam na discriminação contra as meninas durante as aulas de Educação Física.

No que diz respeito à organização e regras do jogo os alunos decidiram que determinada parte da quadra seria neutra, ou seja, que ali qualquer pessoa poderia pegar a bola (os alunos realizaram o jogo somente na marcação do voleibol e ficou decidido por eles que fora dessa área seria considerado campo neutro). Os alunos optaram pela troca de sangue, ou seja, o aluno que fosse “queimado” deveria ir para o espaço destinado a quem fosse “queimado”, chamado por eles de cemitério podendo trocar com algum colega de equipe, decidiram também que quem fosse “queimado” poderia voltar para o seu campo assim que conseguisse queimar alguém da equipe adversária a partir do lugar em que ficam os jogadores “queimados” (cemitério).

Durante o jogo, foi observado preconceito em relação aos colegas menos habilidosos, bem como um comportamento individualista por parte de alguns alunos. Além disso, notou-se a formação de "panelinhas", onde certos alunos apenas passavam a bola e criavam estratégias entre si, excluindo os demais. Ofensas e palavrões também foram percebidos. Nessas situações, o professor interveio por meio do diálogo, o que se mostrou suficiente para cessar esse tipo de violência. Segundo Parreira e Rodrigues (2017), a violência está presente em qualquer ambiente onde existam relações interpessoais.

No que diz respeito às aulas de EF Parreira e Rodrigues (2017) afirmam que o fato do componente curricular ter como objeto de estudo o corpo e as práticas relacionadas a ele faz com que alunos menos habilidosos sejam notados facilmente e esses alunos acabam em alguns momentos sofrendo através de discriminações, preconceitos e segregações por parte de alunos mais habilidosos. As autoras pontuam que ao longo do tempo a EF passou por várias transformações, influenciada por interesses do sistema capitalista pelas classes dominantes tendo como objetivo principal o aperfeiçoamento da mão de obra, sendo suas aulas utilizadas para

propagar valores discriminatórios e excludentes, como por exemplo, a separação de indivíduos habilitados dos menos habilitados no esporte. Aconteceram também reclamações devido a alguns alunos não respeitarem os espaços da equipe adversária. É importante destacar que esses mesmos alunos que não respeitaram o espaço alheio também reclamavam pois queriam jogar futebol ao invés do(a) queimado(a) e impacientes provocavam os colegas como forma de protesto. Todos esses valores percebidos e observados na aula (individualismo, vencer a todo custo, além da preferência pelo esporte mesmo vivenciando um jogo) estão relacionados à herança histórica esportivista da EF no Brasil, o qual fazia parte da política de governo de ascender o país através do esporte se utilizando das aulas de EF para tal (Darido, 2003) (Castellani Filho, 1989).

Foi observado que alguns alunos, ao não serem escolhidos imediatamente pelos colegas, desistiram de participar. Além disso, alguns se recusaram a integrar uma equipe por preferirem fazer parte da outra. Moreira et al. (2017) apontam que um dos fatores que leva alguns alunos a não participarem das aulas de Educação Física está relacionado ao comportamento dos colegas.

Após esse primeiro momento, em que os alunos vivenciaram o(a) queimado(a) do modo que estavam habituados a jogar e sem a intervenção do professor, os alunos responderam a algumas perguntas feitas pelo professor, as quais estão listadas abaixo:

Qual o critério para escolher as equipes no(a) queimado(a) vocês utilizaram?

Por que os mais habilitados são escolhidos primeiro?

Por que os mais habilitados pegam na bola mais vezes?

Vocês jogam desse modo também fora da escola?

Será que o comportamento de vitória exacerbado e da valorização da técnica perfeita está relacionado somente ao jogo ou é fruto do sistema vigente no mundo em que vivemos?

É importante destacar que muitos alunos não responderam aos questionamentos, enquanto outros deram respostas parecidas.

Todo esse diagnóstico se faz importante. De acordo com Nobre (2004) o primeiro ponto da Teoria Crítica é o que enxerga o que há da perspectiva do novo e se encontra no germe no próprio existente, apesar de ainda não ter nascido. O diagnóstico observado nesse primeiro momento vai de encontro a Teoria Crítica. Para Wesche (2009 *apud* Pinzani, 2012) o princípio da crítica está no diagnóstico de uma realidade que não deveria existir.

Após a reflexão o professor questionou os alunos, abrindo espaço para a problematização: Será que existem formas diferentes de jogar, de escolher grupos e participar de jogos sem excluir os colegas?

Enquanto alguns responderam que sim, outros ficaram um pouco quietos como que desconfiados e sem saber a resposta. Os alunos também foram questionados: Como e onde conseguir respostas para o nosso problema? Este segundo momento da Pedagogia Histórico-Crítica de construção do conhecimento, a problematização, é fundamental na transição entre a prática e a teoria, em outras palavras, entre o cotidiano e a cultura elaborada. É o momento inicial do trabalho com o conteúdo sistematizado (Gasparin, 2015, p. 33).

De acordo com Nobre (2004) outro ponto fundamental da Teoria Crítica é apontar e analisar as barreiras, as quais necessitam ser superadas no intuito que melhores potencialidades presentes no existente possam se concretizar.

A partir da estratégia Tempestade de ideias (brainstorming) (Maffei, 2019) o professor levantou junto com os alunos possibilidades de buscar respostas para o problema sendo decidido pelos alunos entrevistar colegas, professores e funcionários da escola, dentre as outras possibilidades listadas pelo professor e pela turma. Essa estratégia vai de encontro a proposição crítico-superadora e à pedagogia histórico-crítica, as quais defendem que os elementos da cultura e da cultura corporal, respectivamente, precisam ser apreendidos pelos estudantes (Saviani, 2008), (Soares *et al*, 1992). Foram descartadas pelos estudantes as possibilidades de buscas na biblioteca da escola, na internet ou em vídeos. A decisão foi democrática pela maioria da turma.

Separados por grupos de cinco ou seis alunos, os alunos decidiram que um de cada grupo iria pela escola entrevistando professores e funcionários, enquanto os

demais buscariam alternativas dialogando com o grupo. Os alunos que ficaram em sala enquanto os outros saíram para realizar as entrevistas em alguns momentos se dispersaram. Ao entrevistar colegas, professores e funcionários da equipe pedagógica da escola sobre diferentes formas de jogar, escolher grupos e participar sem excluir colegas, e da busca por resposta dos alunos que ficaram em sala foram encontradas diferentes sugestões apresentadas e debatidas em um Simpósio, o qual ocorreu em sala de aula com os alunos sentados em suas carteiras. Dentre as sugestões trazidas pelos alunos apareceram propostas como: o amigo incluído ter duas vidas; fazer campeonato com toda a turma; inverter a bola; jogar com mais de uma bola; realizar o jogo misto; numerar cada jogador; não trocar de sangue; quem jogou a bola para queimar o colega somente poderá jogar novamente depois que todos da equipe jogarem a bola; não poder voltar quem está queimado; obrigatoriedade de todos da equipe tocarem na bola; jogar um queimado como se fosse voleibol; jogar em linha e quem já jogou a bola vai para o final da linha; utilizar mais de uma bola; trocar passes antes de arremessar; revezar quem escolhe as equipes; escolher primeiro quem não tem tanta habilidade e quem não tem tanta habilidade escolher as equipes.

9.2. Situação de Ensino Aprendizagem 2

Nesse momento da aula, a ênfase foi colocada na instrumentalização dos alunos, permitindo que eles se apropriassem das respostas sobre diferentes formas de jogar o queimado, com o objetivo de recriar o jogo de maneira consciente, reflexiva, crítica e inclusiva. Segundo Gasparin (2012), a instrumentalização ocorre após a formulação das questões na Prática Social Inicial e a sistematização dessas questões na Problematização, onde os alunos, como sujeitos da aprendizagem, são confrontados com o conteúdo, que é o objeto sistematizado do conhecimento. Para o autor a Instrumentalização é o meio em que o conteúdo sistematizado é colocado à disposição dos estudantes com o intuito de que assimilem e recriem este conteúdo sistematizado e incorporando-o, transformem ele em instrumento de construção profissional e pessoal (Gasparin, 2012, p.51).

Esse momento, de instrumentalização vai de encontro à proposição crítico-superadora no que diz respeito ao que ela acredita ser a função social do currículo:

[...] a função social do currículo é ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica. Para

desenvolvê-la, apropria-se do conhecimento científico, confrontando-o com o saber que o aluno traz do seu cotidiano e de outras referências do pensamento humano: a ideologia, as atividades dos alunos, as relações sociais, entre outras (Soares *et al*, 1992, p. 16).

Dentre as possibilidades e sugestões encontradas pelos alunos e debatidas no Simpósio foi decidido por parte dos alunos que as mais significativas para que não acontecesse exclusão e que todos pudessem participar com equidade seriam: quem jogou a bola para queimar o colega somente poderia jogar novamente depois que todos da equipe jogassem a bola; trocar passes antes de jogar a bola; não poder voltar quem está queimado; não poder trocar de sangue; os alunos que geralmente tocam menos na bola serem os primeiros a serem escolhidos e dois deles iniciarem escolhendo as equipes. As demais sugestões encontradas pelos estudantes e debatidas foram descartadas por eles por acreditarem que não seriam tão coerentes quanto as outras sugestões selecionadas. Observou-se que alguns alunos tentaram impor suas escolhas demonstrando assim os valores individuais de sociedade, os quais fazem parte do sistema capitalista (Saviani, 2008).

Para auxiliar os alunos nessa busca, o professor pediu aos alunos exemplos de jogos que tenham características de incluir os participantes e outros que excluam (seja por eliminação do jogo ou não participação da ação mesmo durante o jogo – exclusão ativa e passiva). Dentre os exemplos de jogos citados pelos alunos que tenham características de incluir os participantes foram citados: pique bandeirinha, queimado, pique cor, uno, alerta cor, pique esconde, bingo, pique pega, pique corrente, pique alto, pique parede e pique pega. Já jogos que possuem características de excluir os participantes (seja por eliminação do jogo ou não participação do mesmo durante o jogo) foram citados os seguintes exemplos pelos alunos: banco imobiliário, xadrez, dama, ping pong, dominó, baralho e totó. Os estudantes também citaram outros exemplos, porém de modo equivocado como: futebol, basquete e voleibol. Através de um debate realizado brevemente entre o professor e a turma com perguntas reflexivas os próprios estudantes classificaram seus exemplos como esportes.

Através dos exemplos citados pelos alunos, percebeu-se que eles entendem que jogos excludentes são aqueles em que poucos podem participar, enquanto jogos inclusivos são aqueles que permitem a participação de todos. Após essa discussão, o

professor solicitou aos alunos que escolhessem alguns desses jogos para serem vivenciados na quadra, tanto os que consideravam inclusivos quanto os que consideravam excludentes. Segundo Soares et al. (1992), a maneira como os alunos se expressam corporalmente está intimamente ligada às condições impostas a eles pelas relações de poder dentro do sistema capitalista.

Na quadra os alunos escolheram dentre os jogos citados o pique corrente, pique bandeirinha, queimado(a), dama, xadrez e uno. Alguns alunos não quiseram participar dos primeiros três jogos e somente jogaram dama, xadrez e uno. Sendo assim, alguns jogos ocorreram simultaneamente com a maioria dos estudantes tendo jogado o pique corrente, pique bandeirinha e o(a) queimado(a). Após a vivência desses jogos o professor e os alunos realizaram uma discussão sobre alguns valores envolvidos nos jogos (individualismo versus cooperação; respeitar o limite do colega versus sentir-se melhor por possuir mais habilidades para o jogo; inclusão versus exclusão; habilidade para determinados jogos versus dificuldade em outros; saber vencer versus saber perder). Nessa discussão os alunos ponderaram pontos importantes a respeito desses valores, como individualismo, exclusão, importância de ser vencedor, agrupamentos por identificação com o outro, jogarem juntos, respeito a individualidade, respeito, limites.

Em muitas das falas dos alunos é possível verificar a influência dos valores pregados pelo sistema capitalista, da doutrina liberal, da pedagogia liberal e do esportivismo através do individualismo, exclusão, discriminação e busca exacerbada pela vitória (Nobre, 2004), (Saviani, 2008) e (Darido, 2019).

Após essa discussão o professor solicitou aos alunos que pesquisassem para o próximo encontro exemplos de jogos que carregavam esses valores discutidos na intenção de que os alunos, ao pesquisarem, refletissem que esses valores discutidos não são necessariamente próprios dos jogos, porém influência de valores que marcam a sociedade em que vivemos. Os jogos trazidos por alguns alunos na pesquisa foram: Uno; Xadrez; Free Fire; Queimado(a); Pique-bandeira;

No entanto, alguns alunos não trouxeram para a aula os exemplos de jogos solicitados pelo professor, mas contestaram, argumentando que os valores estão relacionados às pessoas e não aos jogos.

A afirmação, juntamente com outras falas semelhantes podem indicar que através da Problematização e da Instrumentalização uma parte dos alunos já haviam compreendido que os valores praticados durante os jogos, em especial o(a) queimado(a), são inerentes ao ser humano, ou seja, nesse momento a visão de mundo, de sociedade e as relações já haviam sido transformadas, indicando a Catarse (Duarte, 2019).

Essa fala também indica os valores do sistema capitalista influenciando a forma de jogar, a qual defende os valores individuais de sociedade (Saviani, 2008).

É importante destacar que nesse dia os alunos somente tiveram um tempo de aula devido o professor ter chegado atrasado na outra escola. De acordo com Farias *et al* (2008) uma carga horária grande de trabalho acaba tirando um tempo importante do professor que poderia estar sendo usado na preparação das aulas.

Posterior a esse momento os alunos pesquisaram a respeito dos Jogos cooperativos, Jogos competitivos e Jogos recreativos, que havia sido solicitado pelo professor na aula anterior, e apresentaram suas pesquisas através de um Simpósio em sala de aula. Os estudantes realizaram essa pesquisa em grupos de até 5 participantes e a fizeram em cartolinas, as quais foram destacadas nas paredes da sala de aula da turma. Alguns estudantes não realizaram a pesquisa. Durante a apresentação da pesquisa verificou-se impaciência por parte de alguns estudantes querendo ir para a quadra. Com relação à estratégia utilizada, o Simpósio, vai de encontro a proposição crítico-superadora, a qual busca tratar o conhecimento metodologicamente para favorecer a compreensão de princípios referentes à lógica dialética marxista, os quais são a totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição (Soares *et al*, 1992).

Os conceitos dos jogos apresentados e debatidos pelos alunos foram compreendidos de um modo geral da seguinte forma:

- Jogos cooperativos: jogos em grupo; confiança entre as pessoas do grupo; ambiente de coletividade e ajuda entre os participantes; interação social; realização de tarefas e desafio à participação de todos. Exemplos: caneta na garrafa; o troféu; vôlei às cegas; revista maluca; passando a bola com o lençol; quebra-cabeça.

- Jogos competitivos: tem a finalidade de estimular a competição entre os participantes; jogos com vencedores e vencidos; aprender a lidar com vitória e derrota. Exemplos: pique-bandeira; bola de gude; queimado(a); corte; xadrez.
- Jogos recreativos: jogos lúdicos com o objetivo de divertir os jogadores; algo que dá prazer ou diverte. Exemplos: peteca; pula-corda; pique-esconde; bambolê;

Em seguida os alunos vivenciaram na quadra de aula um dos jogos cooperativos apresentados e debatidos por eles. A escolha se deu de modo democrático decidido pela maioria. O jogo escolhido pelos alunos foi o “Passando a bola”, um jogo onde os alunos tinham um determinado tempo para realizar a tarefa. Não estava previsto no planejamento que os alunos vivenciaram algum jogo nesta aula, porém os alunos solicitaram e o professor, junto com eles, decidiu que havia tempo hábil para realizar um dos jogos cooperativos. A tarefa consistia em os alunos organizados em fila passarem a bola sem olhar para trás, somente com as mãos levantadas e quando a bola chegasse no final o último corria para frente da fila e de costas passava a bola para trás. Depois que todos viessem à frente da fila (um de cada vez) terminava a atividade.

A vivência dos jogos apresentados e debatidos pelos alunos é fundamental dentro da pedagogia histórico-crítica. De acordo com Saviani (2014, p. 7) a oposição entre teoria e prática vem da lógica formal. A proposição crítico-superadora também vai contra essa lógica, a qual tem por princípios a fragmentação, a estaticidade, a terminalidade, a linearidade e o etapismo. Confronta essa lógica a partir do currículo ampliado utilizando-se dos princípios da lógica dialética (Soares *et al*, 1992, p. 22).

Na aula seguinte os alunos vivenciaram dois jogos cooperativos no primeiro tempo de aula de escolha da maioria democraticamente, “Passando a bola” e “Passando a bola com lençol” e posterior a isso, no segundo tempo de aula, assistiram a dois vídeos sobre jogos cooperativos e competitivos na sala de leitura junto com o professor. As mesas na sala de leitura ficam organizadas em formato circular, o que facilita o debate entre os grupos. Nesse debate os alunos contaram suas experiências com os jogos cooperativos e com os jogos competitivos. Contaram também suas preferências, além de exporem os seus entendimentos sobre cada modalidade. Observou-se que nem todos os alunos quiseram falar durante o debate. Esse espaço aberto aos alunos para contarem suas experiências e seus entendimentos no debate

vai de encontro a um dos princípios da proposição crítico-superadora que é a relevância social dos conteúdos (Soares *et al*, 1992) Foi verificado que os alunos têm um entendimento homogêneo a respeito do conceito relacionado aos jogos cooperativos e competitivos. Talvez isso se dê devido ao fato deles terem realizado o debate logo em seguida a assistirem aos vídeos que traziam os conceitos dos jogos. No entendimento dos alunos, jogos cooperativos são aqueles em que há parceria e ajuda mútua, enquanto jogos competitivos são aqueles em que se joga contra os outros, com a presença de vencedores e perdedores. A maioria dos alunos já teve experiências com ambos os tipos de jogos, e, em relação às preferências, alguns mostraram uma inclinação pelos jogos cooperativos, enquanto outros preferem os jogos competitivos. Observou-se um equilíbrio nas preferências entre os dois tipos de jogos.

O gosto pelos jogos competitivos por parte dos alunos demonstra a presença e influência destes em nossa sociedade. Demonstra também que competir pode fazer parte da vida de modo consciente e saudável. Lovisolo, Borges e Muniz (2013) afirmam que as críticas feitas por Brotto (1999) à competição divergem das declarações feitas por espectadores e praticantes, que de uma maneira geral, afirmam a multiplicação do prazer no esporte e no jogo através da competição. Por outro lado, Brotto (1999) afirma:

Os jogos cooperativos surgiram da preocupação com a *excessiva* valorização dada ao individualismo e à competição *exacerbada*, na sociedade moderna, mais especificamente, pela cultura ocidental. Considerada como um valor natural e normal da sociedade humana, a competição tem sido adotada uma regra em, praticamente, todos os setores da vida social (Brotto, 1999, p. 75).

Por trás do gosto pela competição está a presença da influência do sistema liberal através do individualismo (Saviani, 2011).

Diante das afirmações realizadas pelos autores citados acima, juntamente com a vivência do(a) queimado(a) por parte dos alunos, é possível verificar a necessidade de se buscar um equilíbrio entre as partes. Se de um lado há prazer na competição, por outro, o excesso dela, acaba por excluir. O jogo do(a) queimado(a) por si só, é um jogo competitivo, porém sendo possível competir neste jogo de modo cooperativo e reflexivo. Percebe-se aqui que não há problemas nos jogos competitivos, porém no que está por trás dos jogos, na forma em que são conduzidos por professores e vivenciados pelos alunos. Para além do jogo, de acordo com Saviani (2008) as reais

mudanças necessárias da sociedade estão na superestrutura. Assim sendo, não basta mudar a forma de jogar, porém é necessário que se mude o sistema através de lutas sociais.

9.3 Situação de Ensino Aprendizagem 3

Na situação 3 os alunos realizaram uma pesquisa com pessoas da família, comunidade e escola, de diferentes faixas etárias acima de 30 anos, a respeito de como era jogado o(a) queimado(a) nas suas épocas, os valores envolvidos, se havia cooperação, se havia individualismo, se a época os professores dessas pessoas entrevistavam e como entrevistavam, além de terem buscado saber se eles enxergavam influência midiática, política ou outra no modo de jogarem à época. Essa estratégia se deu amparada em um dos princípios da proposição crítico-superadora, o qual é a confrontação do saber popular:

O confronto do saber popular (senso comum) com o conhecimento científico universal selecionado pela escola, o saber escolar, é, do ponto de vista metodológico, fundamental para a reflexão pedagógica. Isso porque instiga o aluno, ao longo de sua escolarização, a ultrapassar o senso comum e construir formas mais elaboradas de pensamento (Soares *et al*, 1992, p. 20).

As pesquisas realizadas pelos alunos foram apresentadas e discutidas em sala de aula por meio de um seminário. Durante as apresentações, o professor questionou a turma se os valores vivenciados, aprendidos e pesquisados eram os mesmos que aqueles praticados na primeira aula, durante o jogo de queimado. A partir das pesquisas, constatou-se que o modo de jogar queimado não mudou significativamente entre a época dos entrevistados e os dias atuais. Uma das poucas diferenças mencionadas pelos adultos entrevistados foi o nome dado ao local onde ficam as pessoas "queimadas": enquanto alguns não atribuem um nome específico, outros o chamam de "cemitério". Também foram relatadas lembranças de práticas de queimado marcadas por "panelinhas" e individualismo enquanto em outros lugares, através do relato dos entrevistados, pôde ser percebido cooperação, trabalho em equipe. Em relação às regras houve variação. Enquanto em alguns lugares os entrevistados afirmaram que podiam trocar de sangue ou voltar do cemitério, em outros já não era possível. Quanto à postura e metodologia utilizada pelo professor de educação física dos adultos entrevistados, o relato foi dividido em professores mais atenciosos que observavam e entrevistavam no jogo e outros professores que somente davam a bola para os alunos jogarem.

Posterior a este momento, na aula seguinte como havia sido solicitado pelo professor, os alunos se dividiram em grupos de quatro ou cinco para apresentar formas de jogar o(a) queimado(a) sem que houvesse exclusão dos participantes e que a equidade fosse balizadora das ações durante o jogo. Este é o momento da Catarse:

A Catarse é a demonstração teórica do ponto de chegada, do nível superior que o aluno atingiu. Expressa a conclusão do processo pedagógico conduzido de forma coletiva para a apropriação individual e subjetiva do conhecimento. É o momento do encontro e da integração mais clara e consciente da teoria com a prática na nova totalidade. Os conteúdos tornam-se verdadeiramente significativos porque passam a fazer parte integrante e consciente do sistema científico, cultural e social de conhecimentos. Os educandos generalizam o aprendido, integrando-o em um todo sistemático, tanto em sua dimensão próximo-vivencial quanto em sua dimensão remota, universal (Gasparin, 2012, p. 127).

De acordo com Saviani (2008 *apud* Duarte, 2019) a Catarse é considerada o momento em que se expressa a nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu.

Esse momento vai de encontro também com um dos princípios da proposição crítico-superadora, o qual é a espiralidade. Nesse princípio os conteúdos de ensino vão se ampliando de forma espiralada no pensamento do aluno. Isto se dá desde a constatação de um ou mais dados da realidade até a interpretação, compreensão e explicação (Soares *et al*, 1992).

Cada grupo criou um jogo do(a) queimado(a) e apresentou aos demais. Após terem jogado o(a) queimado(a) de modo modificado por cada grupo os alunos escolheram aquele que mais se aproximava da proposta apresentada para que fosse experienciado pela turma. Dois grupos utilizaram as seguintes modificações: quem jogou a bola para queimar o colega somente poderia jogar novamente depois que todos da equipe jogassem a bola; necessidade de se trocar passes antes de jogar a bola; não poder voltar o jogador que estivesse queimado; não ser possível trocar de sangue; O terceiro grupo deu ênfase a essas regras utilizadas pelos outros dois grupos e acrescentou: os alunos que geralmente tocam menos na bola deveriam ser os primeiros a serem escolhidos e dois deles iniciarem escolhendo as equipes. O quarto grupo deu ênfase a não poder trocar de sangue e a não poder voltar quem está queimado. O quinto grupo utilizou as mudanças também utilizadas pelo quarto grupo e utilizou a regra de que somente poderia jogar a bola novamente depois que todos do grupo tivessem arremessado a bola para tentar queimar a equipe adversária. Cada

grupo teve 5 minutos para apresentar o queimado a partir das modificações realizadas por eles. Esse curto tempo se deu para otimizar o tempo, o qual não foi o ideal.

No momento seguinte foi vivenciado pelos alunos o jogo do(a) queimado(a) com as modificações citadas acima. Esse momento de apresentação dos jogos ocorreu em tempo curto para evitar um desgaste por parte dos alunos, os quais a partir do segundo jogo já demonstravam impaciência. Durante a vivência do(a) queimado(a) pôde ser observado alguns pontos que possivelmente estão relacionados às modificações realizadas:

- Os alunos que menos tocaram na bola no primeiro jogo do(a) queimado(a) foram os que escolheram equipes e escolheram primeiro os menos habilidosos;
- As modificações nas regras foram seguidas fielmente pelos alunos;
- Não ocorreu tanta discriminação como no primeiro jogo;
- Durante o jogo uma menina exclamou: aqui é trabalho em equipe;

É importante destacar que nem todos os alunos trouxeram exemplos para modificar a forma de jogar o queimado. Além disso, em alguns momentos que os grupos estavam jogando alguns alunos confundiram as regras propostas por alguns grupos.

Posteriormente os alunos realizaram textos falando a respeito da diferença das experiências antes das aulas e posteriores às aulas. Nesse texto os alunos pontuaram a forma de jogar anterior e a forma de jogar a partir das aulas. Pontuaram também a relação dos valores praticados durante o jogo e a sua relação com o cotidiano. Além disso, os alunos pontuaram o que compreendiam a respeito da competição e da cooperação antes e depois das aulas. Alguns estudantes demonstraram desinteresse com a atividade.

Foi observado que a maioria dos textos enfatizou a importância da cooperação. Muitos alunos relataram que, anteriormente, não jogavam de forma cooperativa, sem considerar os outros. No entanto, a partir das aulas, compreenderam a necessidade da cooperação, seja por meio de regras preestabelecidas ou por atitudes e comportamentos dos próprios alunos.

É importante destacar que os alunos estão no 6º ano do ensino fundamental e sendo o conhecimento aqui tratado a partir da proposição crítico-superadora e através de seus princípios, sendo a organização em ciclos um deles, espera-se que nos demais ciclos esse conhecimento avance e avance de forma espiralada, o qual é outro princípio dessa proposição em que se baseia a presente proposta (Soares *et al*, 1992).

Nos textos os estudantes associaram o comportamento de muitos alunos durante o jogo ao comportamento praticado no cotidiano.

Com relação aos jogos cooperativos e competitivos notou-se que os alunos tinham uma compreensão destes muito rasa inicialmente, somente conceitual. A partir dos textos foi percebido que durante as aulas essa compreensão modificou, pois os alunos compreenderam a importância do grupo, do trabalho em equipe para a convivência, para a realização de tarefas e trabalhos e no dia a dia. Além disso, a compreensão de competição, a partir das aulas, foi modificada. Os alunos entenderam que pode haver competição, porém de uma forma mais saudável, sem que haja sobrepujança, respeitando os demais, compreendendo que nos jogos há a figura do vencedor e do vencido.

Novamente na quadra de aula o professor solicitou aos alunos que jogassem o queimado(a) de modo cooperativo e equitativo, ficando a critério deles escolherem a variação utilizada. Esse é o momento da Prática Social Final. De acordo com Gasparin (2012, p. 142) a Prática Social Final é a confirmação de que o educando consegue realizar sozinho aquilo que ele somente conseguia com a ajuda dos outros. Ainda de acordo com o autor, é a demonstração de que o estudante se apropriou do conteúdo, aprendeu, e devido a isso sabe e aplica.

Nesse momento, foi observado que as mudanças que os alunos fizeram no modo de jogar o queimado foram semelhantes às realizadas anteriormente.

- Os alunos que menos tocaram na bola no primeiro jogo do(a) queimado(a) foram os que escolheram equipes e escolheram primeiro os menos habilidosos;
- Não poder trocar de sangue;
- Não poder voltar quem está queimado;
- As modificações nas regras foram seguidas fielmente pelos alunos;

- Não ocorreu tanta discriminação como no primeiro jogo;

Isso pode indicar uma possível apropriação do conteúdo pesquisado, debatido, refletido e vivenciado anteriormente, por parte dos alunos.

Entende-se aqui após observar todo o plano de aula aplicado a partir da pedagogia histórico-crítica e da proposição crítico-superadora, pontuando que a escola é um lugar de formação e que cada componente curricular tem sua contribuição na formação dos estudantes que a EF contribui, através da cultura corporal, com a formação dos alunos e que isso necessita ser valorizado por cada docente de EF tanto na forma de conduzir as aulas, como no trato dos diversos conteúdos da cultura corporal. Para Soares *et al* (1992):

Cada matéria ou disciplina deve ser considerada na escola como um componente curricular que só tem sentido pedagógico à medida que seu objeto se articula aos diferentes objetos dos outros componentes do currículo (Línguas, Geografia, Matemática, História, Educação Física etc.) (Soares *et al*, 1992, p. 18).

A partir da fala dos autores compreende-se que a proposta crítica seja um dos caminhos para a valorização da EF na escola.

Durante a aplicação do plano de intervenção, observou-se a boa vontade da turma em participar das aulas, especialmente por parte dos alunos autorizados e interessados em participar. No entanto, alguns alunos que não participaram da pesquisa mostraram resistência ao conteúdo abordado, demonstrando preferência por jogar futebol em vários momentos.

9.4 Análise dos Resultados

A análise dos resultados se deu por meio da análise temática. No primeiro momento, após a aplicação do plano de aula, observação e anotações no diário de campo, foi realizada a primeira fase da análise de dados, a qual é denominada de pré-análise. Posteriormente realizou-se a codificação e categorização, e por fim a inferência e interpretação dos dados (Bardin, 2011).

No momento da pré-análise foi realizada a leitura fluente, na qual se buscou aproximações das falas dos alunos, da fala dos entrevistados por eles e anotações no diário de campo aos objetivos do trabalho, procurando elencar palavras-chave que dessem sentido às percepções dos estudantes. Após destacar as palavras das

informações colhidas na pesquisa, procedeu-se o primeiro agrupamento, utilizando-se o sentido léxico (todas as palavras) e semântico (significado das palavras), sem considerar as perturbações da linguagem. O agrupamento inicial foi composto por 6 palavras-chave e 76 Unidades de Registro e 128 citações, conforme pode ser observado no Quadro 1. As unidades de registro foram definidas ora por palavras, ora por falas ou expressões, tendo vírgula, pontos e palavras não negritadas como critério de separação delas. É importante pontuar que algumas palavras e expressões das Unidades de Registro apareceram mais de uma vez e em Palavras-chaves distintas, porém não alterando a inferência e interpretação das mesmas na terceira fase da análise.

QUADRO 2 Organização dos dados da pesquisa em palavras-chave e unidade de registro

PALAVRAS-CHAVE	UNIDADES DE REGISTRO
FORMAS DE JOGAR	<p>trocar de sangue; não respeitaram o espaço; jogo misto; somente poderá jogar novamente depois que todos da equipe jogarem a bola (duas vezes); não poder voltar quem está queimado; ter duas vidas; jogar com mais de uma bola (duas vezes); fazer campeonato com toda a turma; inverter a bola; numerar cada jogador; não trocar de sangue; jogar como se fosse voleibol; jogar em linha; e quem já jogou a bola; vai para o final da linha; trocar passes antes de arremessar; Eu acredito que cada um tem uma maneira de jogar; É melhor jogar em equipe (duas vezes) do que sozinho; Antes, eu pegava a bola e queimava as pessoas, não passava a bola;</p>
FORMAS DE SEPARAR GRUPOS	Revezar quem escolhe as equipes; foi aleatório;
ATITUDES	Panelinha (duas vezes) e individualismo (quatro vezes); somente ele toca na bola; sem graça; deveria ser mais inclusivo, pois várias pessoas

	<p>acabam sendo excluídas(o)s (cinco vezes) por terem menos habilidades; Quando as pessoas ficam falando que ganharam de mim, se gabando, eu me sinto mal; a gente gosta de jogar todo mundo junto; Eu sou um pouco individualista. Eu respeito (três vezes) o colega. Eu fico “mais ou menos” quando falam que eu não sei jogar; sou “zoador”(2 vezes); não sabem perder; Eu odeio quando me deixam de fora; Fico muito chateada; Acho que todos (quatro) deveriam jogar; jogos em grupo; ambiente de coletividade e ajuda (5 vezes) entre os participantes; Agora eu não “troco de sangue” porque não acho justo; com os companheiros; cooperação (três vezes); melhora o jogo, a partida fica bem mais divertida;</p>
VALORIZAÇÃO DA TÉCNICA	<p>joga bem; sabem queimar; tem mais chances de fazer ponto; eu possuo mais habilidade (três vezes) do que os outros, não tenho cooperação e jogaria sozinho. Não aceito perder e só escolho os melhores (3 vezes); às vezes quando eu sou o pior; A minha colega se acha a “braba”, mas ela não é;</p>
COMPETIÇÃO	<p>Em todos os esportes eu sou bom, aceito ganhar (cinco vezes) e perder (oito vezes); eu respeito o limite do meu colega. Aceito (três vezes); tem a finalidade de estimular a competição (duas vezes) entre os participantes; antes eu achava que a queimada era mais sobre competir e queimar os “inimigos”;</p>
JOGOS	<p>Uno; Xadrez; Free fire; Queimado(quatro); Pique-bandeira; jogos (oito vezes); Jogos cooperativos (três vezes); Exemplos: caneta na garrafa; o troféu; vôlei às cegas; revista maluca; passando a bola com o lençol; quebra-cabeça; Jogos competitivos;</p>

	Exemplos: bola de gude; corte;
--	---------------------------------------

Fonte: próprio autor

A partir desse ponto, foram estabelecidos indicadores para a interpretação das informações coletadas. Foram aplicadas regras baseadas em Bardin (1977, citado por Silva e Fossá, 2015) na escolha dos dados a serem analisados. Essas regras incluíram exaustividade, garantindo que nenhum elemento relevante fosse excluído da análise; representatividade; homogeneidade; e pertinência. Após a seleção do corpus de análise, realizou-se a preparação do material, reunindo as observações do pesquisador registradas no diário de campo e as falas dos alunos, com o objetivo de formalizar o texto.

QUADRO 3 Categorias temáticas e Unidades de registro

CATEGORIA TEMÁTICA	UNIDADES DE REGISTRO
PROCEDIMENTOS	FORMAS DE JOGAR, FORMA DE SEPARAR GRUPOS, JOGOS
ATITUDES	ATITUDES, VALORIZAÇÃO DA TÉCNICA, COMPETIÇÃO

Fonte: próprio autor

Na terceira fase foi realizado o tratamento dos resultados, inferência e interpretação captando os conteúdos manifestos em todo o material coletado (Silva e Fossá, 2015, p. 4).

9.4.1 PROCEDIMENTOS

A categoria "Procedimentos" foi criada a partir das observações sobre como os alunos jogam e formam grupos, considerando tanto os aspectos positivos quanto os negativos. Essa categoria também inclui as classificações dos jogos e os exemplos apresentados pelos alunos.

9.4.1.1 Formas de jogar

Para a criação da categoria "Procedimentos" foram consideradas palavras-chave que geraram algumas Unidades de Registro, dentre elas "Formas de jogar", a

qual por sua vez surgiu a partir de Unidades de Registro que trataram das regras, violação às regras, possibilidades e cooperação.

Norteando-se a partir da Teoria crítica, da proposição Crítico-superadora e da Pedagogia Histórico-crítica foram analisados exemplos das “Formas de jogar” a partir das falas dos estudantes.

Por meio das falas dos estudantes é possível verificar formas de jogar que trataram das regras e violação às regras:

*“[...] É melhor jogar em equipe do que sozinho, pois tem como fazer”joguinho “, **“trocar de sangue”,** esconder a bola para outra equipe não ver.” (Estudante 5)*

*“[...] **não trocar de sangue.**” (Entrevistado 7)*

Diante das falas é possível inferir a importância que os estudantes dão às regras. Porém, de acordo com Daólio e Velozo (2008) o fato de possuir regras rígidas pode indicar a influência do esporte de rendimento. A falta de respeito às regras também pode ser um indicativo. De acordo com os autores, não somente as regras rígidas, porém a busca feroz pelo primeiro lugar e a ansiedade pela vitória a qualquer preço.

Diante disso, torna-se necessário criar possibilidades para que a Educação Física cumpra seu papel como componente curricular obrigatório e parte integrante do projeto político-pedagógico da escola. Essas possibilidades podem ser exploradas por meio de metodologias de ensino diversificadas ou pela variação dos conteúdos da cultura corporal (Darido, 2019; Brasil, 1998). A seguir, são apresentadas algumas possibilidades de aulas sugeridas pelos estudantes:

*“[...] realizar o **jogo misto.**” (Entrevistado 5)*

*“[...] quem jogou a bola para queimar o colega **somente poderá jogar novamente** depois que **todos da equipe jogarem a bola.**” (Entrevistado 8)*

*“[...] obrigatoriedade de **todos da equipe tocarem na bola.**” (Entrevistado 10)*

*“[...] **não poder voltar quem está queimado.**” (entrevistado 9)*

*“[...] o amigo incluído **ter duas vidas.**” (Entrevistado 1)*

*“[...] utilizar **mais de uma bola.**” (Entrevistado 13)*

*“[...] jogar com **mais de uma bola.**” (Entrevistado 4)*

*“[...] fazer **campeonato com toda a turma.**” (Entrevistado 2)*

*“[...] **inverter a bola.**” (Entrevistado 3)*

“[...] numerar cada jogador.” (Entrevistado 6)

“[...] jogar um queimado como se fosse voleibol.” (Entrevistado 11)

“[...] jogar em linha e quem já jogou a bola vai para o final da linha.” (Entrevistado 12)

“[...] trocar passes antes de arremessar.” (Entrevistado 14)

“[...] Eu acredito que cada um tem uma maneira de jogar.” (Estudante 4)

Pode-se inferir a partir das frases acima a importância de novas metodologias de ensino que superem o esportivismo. Silva e Sampaio (2012) constataram que o esporte vem sendo o principal conteúdo das aulas de EF, sendo ele trabalhado de modo não-crítico. Diante dos resultados encontrados em sua pesquisa propõem que haja uma ressignificação do esporte, de forma democrática e que os valores que geram exclusão sejam confrontados. Propõem ainda que sejam trabalhados outros temas da cultura corporal (jogos, lutas, ginásticas e outras), além de ser traçado o planejamento e objetivo das aulas de EF a partir do que os alunos necessitam.

Dentre as metodologias possíveis nas aulas de EF estão os jogos cooperativos (Brotto, 1999), os quais foram encontrados nas falas dos estudantes durante o jogo do queimado a partir de sugestões trazidas por eles para que houvesse equidade e não houvesse inclusão:

“[...] Eu gosto mais do jogo cooperativo, pois gosto de trabalhar em equipe. (Estudante 9)

“[...] durante o jogo uma menina exclamou: aqui é trabalho em equipe.” (fala de uma estudante)

As palavras destacadas em negrito acima indicam o conceito de jogo cooperativo. Observou-se uma motivação significativa entre os estudantes ao vivenciarem jogos em equipe e cooperativos. Segundo Santos (2023), em jogos cooperativos, a diversão é inclusiva e a sensação de vitória é compartilhada, permitindo que todos interajam de acordo com suas habilidades, estimulando o espírito de cooperação e a confiança mútua.

9.4.1.2 Formas de separar grupos

A categoria “Formas de separar grupo” foi criada a partir de palavras-chave que geraram as Unidades de Registro. Estas palavras estão relacionadas a diferentes formas de escolher as equipes. Considera-se essa categoria de grande importância visto que a presente pesquisa trata das questões pedagógicas a partir de uma visão

crítica, ou seja, considerando o social, o coletivo e os grupos. A partir das falas dos estudantes foram geradas as Unidades de Registro listadas abaixo:

*“[...] **revezar** quem escolhe as equipes.” (Entrevistado 15)*

*“[...] Foi **aleatório**.” (Fala dos estudantes)*

A primeira frase acima, que reflete a fala de um estudante, sugere a necessidade de modificar a forma como as equipes são formadas, oferecendo oportunidades a outros colegas. Já a segunda frase revela que alguns estudantes não escolhem suas equipes apenas com base na habilidade de um determinado aluno. Muitas vezes, a formação das equipes é conduzida por aqueles que demonstram maior técnica em uma atividade específica, e esses acabam selecionando colegas que também possuem um desempenho técnico elevado.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

A sistematização dos objetivos, conteúdos, processos de ensino e aprendizagem e avaliação tem como meta a inclusão do aluno na cultura corporal de movimentos, por meio da participação e reflexão concretas e efetivas. Busca-se reverter o quadro histórico de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultante da valorização exacerbada do desempenho e eficiência (Brasil, 1998, p. 19).

A Educação Física traz uma herança histórica do esportivismo, o qual gera desigualdades nos grupos de estudantes durante as aulas valorizando a técnica e aqueles que a tem mais refinada na prática de alguns esportes. Em consequência disso os estudantes são escolhidos nas aulas a partir de uma visão procedimental, o que acaba por excluir grande parte deles (Darido, 2019).

9.4.1.3 Jogos

A Unidade de Registro “Jogos” foi gerada a partir de palavras que indicavam tanto a organização dos jogos por categorias, quanto por exemplos de jogos trazidos pelos alunos, como pode ser observado abaixo:

*“[...] **Uno**.” (Estudante 1)*

*“[...] **Xadrez**.” (Estudante 2)*

*“[...] **Free Fire**.” (Estudante 3)*

*“[...] **Queimado(a)**.” (Estudante 4)*

*“[...] **Pique-bandeira**.” (Estudante 5)*

*“[...] O jogo do **queimado** é sem graça.” (Estudante 1)*

*“[...] No **queimado** a gente gosta de jogar todo mundo junto, nos ajudamos muito nos **jogos** para podermos vencer.” (Estudante 3)*

*“[...] Eu não gosto quando eu jogo **“queimado”**.” (Estudante 9)*

*“[...] Nos **jogos** precisamos ser **cooperativos**.” (Estudante 4)*

*“[...] **Jogos cooperativos** são jogos que você joga em grupo e se ajudam.” (Estudante 3)*

*“[...] **Jogos cooperativos** são práticas que geram um ambiente de coletividade e ajuda entre os participantes.” (Estudante 8)*

A partir das expressões “Jogos cooperativos”, “Jogos competitivos” e dos demais jogos nas falas dos estudantes deu-se origem à categoria Jogos. Os jogos fazem parte da cultura corporal brasileira junto com os esportes, lutas, danças, ginásticas e práticas de aventura (Brasil, 1998). No plano de aula aplicado pôde ser verificado a importância do jogo como conteúdo de ensino e como ferramenta pedagógica. Verificou-se o interesse dos alunos pelos jogos, além do conhecimento de parte deles: *Uno; Xadrez, Free fire, Queimado(a), Pique-bandeira, caneta na garrafa, o troféu, vôlei às cegas, revista maluca, passando a bola com o lençol, quebra-cabeça, bola de gude, corte, xadrez.* (falas de estudantes e anotações feitas no diário de campo)

Foi verificado a partir da valorização dada pelos alunos aos jogos cooperativos nas aulas de EF a importância destes no que diz respeito a novas metodologias de ensino, de modo inclusivo, equitativo e cooperativo. Porém, isso não significa que os jogos competitivos devam ser descartados, mas sim olhados por um outro ângulo (Lovisol, Borges e Muniz, 2013).

9.4.2 ATITUDES

A categoria “Atitudes” surgiu a partir do comportamento dos estudantes durante os jogos, da forma como tratavam a habilidade e o valor atribuído a ela, além também da competição e a valorização demonstrada pelos estudantes sobre ela.

9.4.2.1 Atitudes

Esta Palavra-chave foi elaborada a partir de Unidades de Registro relacionadas à exclusão, individualismo, respeito, não participação e jogo em equipe (cooperação).

Atitudes egoístas tem grande influência do esportivismo (Darido, 2019) e da doutrina liberal (Libâneo, 2011) imposta pelo capitalismo, onde os interesses

individuais são predominantes e são praticadas ainda por parte de estudantes, como pode ser verificado abaixo:

*“[...] Deveria ter menos **“panelinha”**.” (Estudante 10)*

*“[...] porque tem muito **individualismo** e sempre a mesma pessoa que joga a bola.” (Estudante 1)*

*“[...] Na queimada sempre tem o **individualismo**.” (Estudante 7)*

*“[...] Eu sou um pouco **individualista**.” (Estudante 7)*

*“[...] Professor, **somente ele toca na bola!** (fala de estudante 1)*

*“[...] Antes, eu pegava a bola e queimava as pessoas, **não passava a bola**. (Estudante 1)*

Observa-se a presença de individualismo, egoísmo e "panelinhas" (grupos que excluem certas pessoas), indicando atitudes inadequadas por parte dos estudantes durante as aulas. Essas atitudes refletem influências do esportivismo, que, segundo Daólio e Velozo (2008), é caracterizado pela busca feroz pelo primeiro lugar. Como resultado dessas posturas equivocadas, surgem consequências como sentimentos de frustração, incapacidade, exclusão e até abandono das aulas:

*“[...] Eu odeio quando **me deixam de fora**.” (Estudante 13)*

*“[...] O jogo do queimado é **sem graça**.” (Estudante 1)*

*“[...] não só na minha escola mas em todas, deveria ser mais **inclusivo**.” (Estudante 2)*

*“[...] pois várias pessoas acabam sendo **excluídas**.” (Estudante 2)*

*“[...] pois muitos se sentem **excluídos**.” (Estudante 2)*

*“[...] Não sou **excluído** e não **excluo** os outros.” (Estudante 7)*

*“[...] as pessoas me **excluem**.” (Estudante 14)*

*[...] se gabando, eu **me sinto mal**.” (Estudante 2)*

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

A sistematização dos objetivos, conteúdos, processos de ensino e aprendizagem e avaliação tem como meta a inclusão do aluno na cultura corporal de movimentos, por meio da participação e reflexão concretas e efetivas. Busca-se reverter o quadro histórico de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultante da valorização exacerbada do desempenho e eficiência (Brasil, 1998, p. 19).

A valorização da inclusão vai de encontro do que aponta a proposição crítico-superadora. Para Ramalho, Silva e Oliveira (2019), os ideais básicos da proposição crítico-superadora estão relacionados à luta de classes na luta por direitos e de uma sociedade igualitária.

A partir das frases abaixo verifica-se a importância atribuída pelos alunos aos valores como respeito e como eles podem influenciar positivamente ou negativamente no ambiente de quadra de aula:

“[...] Eu **respeito** o limite do meu colega.” (Estudante 17)

“[...] Eu **respeito** o colega.” (Estudante 7)

“[...] não **respeitam** o limite do colega.” (Estudante 12)

“[...] Eu fico **“mais ou menos”** quando falam que eu não sei.” (Estudante 8)

“[...] e jogo errado e sou **“zoadado”**.” (Estudante 9)

“[...] não gosto quando ficam me **“zoando”**.” (Estudante 10)

“[...] e não **sabem perder**.” (Estudante 12)

“[...] Fico muito **chateada** porque os meninos se acham melhores que as meninas.” (Estudante 15)

“[...] Acho que **todos** deveriam jogar.” (Estudante 15)

É possível observar que o respeito ou a falta dele gera consequências nas aulas de EF. Moreira *et al* (2017) denuncia que um dos fatores que faz com que alguns alunos não participem das aulas de EF está relacionado ao comportamento dos colegas.

Verificou-se a importância que os alunos dão à coletividade e como valorizam a ajuda ao colega. Demonstra assim que os jogos cooperativos se tornam uma grande ferramenta para se criar um ambiente coletivo, de grupo, gerando confiança:

“[...] nos **ajudamos** muito nos jogos.” (Estudante 3)

“[...] **ajuda** entre os participantes.” (Estudante 8)

“[...] você joga em grupo e se **ajudam**.” (Estudante 3)

“[...] porque não acho **justo**.” (Estudante 5)

“[...] percebi que é mais sobre **cooperar** com os **companheiros** e ajudá-los.” (Estudante 6)

“[...] No queimado, a **cooperação melhora** o jogo, quando você consegue **cooperar** com o seu time a partida fica bem mais **divertida**.” (Estudante 7)

“[...] Na queimada sempre tem o individualismo e também a **cooperação**.” (Estudante 7)

Nas frases acima, observa-se a repetição das palavras "cooperação" e "ajuda", evidenciando o apreço dos estudantes por colaborar entre si e jogar em equipe de maneira cooperativa.

Para Monteiro (2006) os Jogos Cooperativos estabelecem valores que acontecem através do trabalho em equipe, como a amizade, sensibilidade, ajuda mútua, a intercomunicação de ideias, além de o orgulho em fazer parte de um grupo, que são características das crianças.

9.4.2.2 Valorização da técnica

A partir das Unidades de registro que se relacionam com a técnica para jogar, a falta de domínio dela e a forma como os alunos a tratam gerou-se a Palavra-chave Valorização da técnica, que por consequência gerou a Categoria Temática “Atitudes”. As Unidades de Registro podem ser observadas abaixo:

*“[...] Porque **joga bem**.” (Respostas dos estudantes)*

*“[...] Porque **sabem queimar**.” (Respostas dos estudantes)*

*“[...] Porque **tem mais chances de fazer ponto**.” (Respostas dos estudantes)*

*“[...] Eu possuo mais **habilidade** do que os outros, não tenho cooperação e jogaria sozinho. Não **aceito perder** e só escolho os **melhores**.” (Estudante 6)*

*“[...] Porque são **melhores**.” (Respostas dos estudantes)*

*“[...] Fico muito chateada porque os meninos se acham **melhores** que as meninas.” (Estudante 15)*

*“[...] A minha colega se acha a **“braba”**, mas ela não é.” (Estudante 16)*

O pensamento liberal pode ser observado nas falas dos estudantes. Muitas vezes, a própria escola, orientada por uma pedagogia liberal, direciona os alunos para papéis sociais baseados em suas aptidões individuais (Libâneo, 1983).

Pode ser observado também a valorização da técnica de modo exagerado por parte de alguns estudantes. Como consequência de valores absorvidos pelo esportivismo (Ghiraldelli Jr., 1988) verifica-se até os dias de hoje a presença da valorização da técnica e por conta dela, a sobrepujança e por outro lado, a desvalorização de alunos nas aulas devido a “falta” de técnica, nas aulas de EF escolar (Darido, 2019).

Por outro lado, Vianna e Lovisolo (2009) afirmam que se trata de um equívoco considerar a aprendizagem dos fundamentos ou técnicas corporais como processo de mecanização ou desumanização.

Observando os dois pontos, onde um a técnica é extremamente valorizada gerando exclusão e outros males, e outro onde a técnica é “demonizada”, é necessário

haver um equilíbrio. De acordo com Brasil (1998) esse ponto de equilíbrio está em não haver a valorização exacerbada do desempenho e da eficiência.

9.4.2.3 Competição

A categoria Competição surgiu a partir das Unidades de Registro que abordam o ganhar e o perder, as quais são oriundas das palavras-chave: *ganhar, perder; perder, perde, ganha, perder e vencer, competir e “inimigos”* (falas de estudantes em anotações das aulas no diário de campo). É possível inferir, a partir dos dados apresentados, a importância do debate a respeito da categoria, além da importância que a competição tem para os alunos nas aulas de EF. Abaixo seguem as Unidades de Registro a partir das anotações do diário de campo e das falas dos estudantes:

*“[...] aceito **ganhar** e **perder**.” (Estudante 7)*

*“[...] Pra **ganhar**.” (Respostas dos estudantes)*

*“[...] Quando as pessoas ficam falando que **ganharam** de mim.” (Estudante 2)*

*“[...] Porém a competição deve ser saudável, educativa, para ensinar que **perder** ou **ganhar** não é o que importa.” (estudante 8)*

*“[...] Eu não gosto de **perder**, mas um dia você **perde** e um dia você ganha. (Estudante 16)*

*“[...] Antes eu achava que a queimada era mais sobre **competir** e queimar os “**inimigos**”. (Estudante 6)*

É possível observar a importância dada pelos estudantes à competição. Verifica-se que eles compreendem sobre competição. Isso pode estar relacionado ao esportivismo, o qual teve e tem grande influência nas aulas de EF. Apesar do esporte nas aulas não ser de exclusividade dessa concepção, foi nela que o mesmo ganhou força (Darido, 2019).

Lovisoló, Borges e Muniz (2013), a partir de declarações feitas por espectadores e praticantes, defendem que há prazer no jogo através da competição. Por outro lado, Brotto (1999) defende os jogos cooperativos para combater a excessiva valorização da competição nas aulas de EF.

Diante desse embate a respeito da competição se faz necessário a compreensão que os conteúdos da EF: jogos, esportes, lutas, ginásticas, danças e práticas de aventura tem a competição como uma de suas características. Porém não sendo a única. Sendo assim é necessário por parte dos docentes o trato pedagógico

com os alunos a respeito dos valores envolvidos na vitória e derrota, além de buscar outras metodologias e conteúdos, como os jogos cooperativos, por exemplo.

De acordo com Darido, González e Gincieni (2020), González (2020) professores de EF, que além de utilizarem somente o esporte, o utilizam de modo onde se valoriza extremamente a competitividade com a técnica perfeita em executar um fundamento.

A partir das categorias temáticas, unidades de registro e palavras-chave extraídas das falas dos estudantes, analisadas segundo a metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2011), é possível observar a influência do esportivismo, mesmo em aulas voltadas para o ensino de jogos, impactando os valores e atitudes dos alunos nas aulas de Educação Física. No entanto, também se destaca a importância que os estudantes atribuem a valores como ajuda e cooperação, com muitos deles expressando indignação em relação a atitudes excludentes. Esses resultados reforçam a necessidade de implementar novas metodologias de ensino por parte dos docentes, como a utilização de jogos cooperativos nas aulas de Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a implementação de uma proposta pedagógica baseada na abordagem crítico-superadora e na pedagogia histórico-crítica em uma turma do 6º ano do ensino fundamental de uma escola estadual em Nova Iguaçu/RJ. Os objetivos específicos foram: verificar as possibilidades de implementação dessa proposta pedagógica com um enfoque crítico, utilizando o conteúdo "jogo" nas aulas de Educação Física; identificar possíveis barreiras para a aplicação da proposta com esse viés crítico; e sugerir estratégias para superar essas barreiras a partir de uma perspectiva crítica.

Com base nos resultados encontrados no desenvolvimento da proposta pedagógica utilizada na pesquisa é possível indicar pontos positivos na implementação da proposta, pontos negativos, além de limitações da proposta e sugestões para o avanço de propostas a partir de um viés crítico nas aulas de EF.

Diante do cenário histórico de uma EF influenciada por pensamentos higienista, militarista, esportivista e biologicista a busca por trabalhar uma proposta pedagógica a partir de um viés crítico e tendo como conteúdo outro, além do esporte, compreende-se como positiva, apesar dos desafios.

Entende-se que a proposta pedagógica vivenciada pelos alunos promoveu uma reflexão sobre os valores sociais envolvidos nas diferentes formas de participar de um jogo. No contexto da Educação Física, acredita-se que essa proposta pode se destacar como um diferencial, contrastando com as práticas hegemônicas prevalentes na escola. Ela possibilita a criação de novas situações didáticas com características semelhantes, contribuindo para uma Educação Física mais transformadora. Isso pode ocorrer por meio de práticas inovadoras, mesmo que experiências similares já tenham sido desenvolvidas e publicadas, ou ao tornar a Educação Física um elemento central na formação de alunos críticos. Além disso, tanto as estratégias empregadas quanto o conteúdo e o formato da proposta de intervenção podem valorizar os diversos aspectos da cultura corporal, indo além do esporte de alto rendimento no ambiente escolar.

Considera-se que a proposta, que segue a lógica da apresentação de um plano de intervenção organizado e elaborado, possa fortalecer a EF na escola, constituindo-

a verdadeiramente como componente curricular obrigatório, atrelado à proposta pedagógica da escola, parte do projeto político pedagógico que contribua para a formação dos estudantes a partir dos diversos conteúdos da cultura corporal.

Quanto aos desafios encontrados na aplicação da proposta pedagógica destacam-se o desinteresse por parte de um grupo de estudantes, que não quiseram participar da pesquisa porque queriam somente jogar futebol. Possivelmente a valorização do futebol pode indicar o histórico de aulas livres onde os alunos praticavam a atividade que desejavam e no caso da grande maioria é notório o gosto pelo futebol.

Outro desafio na implementação da proposta pedagógica está relacionado à estrutura escolar, tanto arquitetônica quanto à organização de horários. Embora essas barreiras não sejam metodológicas, afetam diretamente a execução das aulas. Em termos de estrutura arquitetônica, uma dificuldade foi a necessidade de utilizar uma quadra menor e descoberta para as atividades, o que requer improvisação. Problemas climáticos também podem impactar a realização das atividades e a presença dos alunos nas aulas. Quanto à organização dos horários, um problema significativo é a sobreposição de dois professores de Educação Física no mesmo horário na quadra, sem a infraestrutura adequada para acomodar ambos. Apesar da possibilidade de um dos professores utilizar um espaço menor, muitos professores enfrentam a necessidade de ajustar seus planejamentos quando são obrigados a dividir a quadra entre duas turmas.

Tão importantes quanto os desafios de ordem estruturais (físicos e humanos), os desafios pedagógicos também são importantes barreiras a serem superadas. Romper com a lógica que carrega uma tradição da Educação Física na escola requer estudo, preparo e afastamento de crenças e concepções construídas na e pela experiência que acompanham o professor por muito tempo. Mudar representa dar um passo para trás e começar tudo novamente, para poder dar um passo à frente. Inovar em Educação Física pressupõe não somente trazer um conteúdo novo, mas fazer uma crítica às limitações do modelo anterior; trazer uma nova proposta e apresentar casos de sucesso com essa nova proposta.

Fica aqui o desafio. Essa proposta encontra limites no seu próprio desenvolvimento/continuidade. Haverá uma nova proposta com essas características

que dará continuidade ao trabalho iniciado? Entendo o desenvolvimento da proposta como um passo inicial na minha prática profissional, muito foi aprendido e modificado, mas é um início. Sinto a necessidade de ampliar meus conhecimentos com relação à teoria que embasa a proposta; outras práticas com essas características e de tornar pública a experiência desenvolvida.

Para pesquisas futuras sobre a temática, sugere-se dedicar mais tempo às reflexões e ao contato prévio com a proposta pedagógica, o que pode ser crucial para a obtenção de resultados mais significativos. Recomenda-se também incluir mais de uma turma do mesmo segmento de ensino, seja da mesma unidade escolar ou de diferentes instituições, para fortalecer a validade dos dados. Além disso, é importante dar continuidade à proposta ao longo dos anos finais do ensino fundamental, promovendo uma Educação Física crítica e propositiva que visa transformar a sociedade com base em valores críticos. Esse é um desafio que lanço aos colegas da área.

RECURSO EDUCACIONAL

O recurso educacional criado a partir da pesquisa foi um plano de intervenção através do jogo do Queimado tendo por base os cinco momentos da Pedagogia Histórico-crítica e os princípios da proposição teórico-metodológica crítico-superadora no formato de e-book.

<<https://drive.google.com/file/d/1KK7t7WjcY1jGzHmC52fBpgO24-00i1hX/view?usp=sharing>>

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. "Projeto histórico e projeto de escolarização: contribuições das teorias histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e abordagem crítico-superadora do ensino da educação física." **Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação** 14.25 (2020): 52-70. Disponível em: <Vista do PROJETO HISTÓRICO E PROJETO DE ESCOLARIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DAS TEORIAS HISTÓRICO-CULTURAL, PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E ABORDAGEM CRÍTICO- SUPERADORA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA (animaeducacao.com.br)>. Acesso em: 01/10/2023.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso: seu potencial na educação**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n.49, p. 51-54, mai. 1984. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/issue/view/106>>. Acesso em: 29/06/2024.

AZEVEDO, Priscilla Gonçalves; MARINS, João Luiz Lima; ANDRE, Bianka Pires. **A linguagem lúdica do jogo just dance como estratégia de ensino para aulas de dança no curso de graduação em educação física**. Revista Philologus, Ano 26, n. 78 Supl. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set/dez.2020. Disponível em: <Vista do 27. A linguagem lúdica do jogo Just Dance como estratégia de ensino para aulas de dança no Curso de Graduação em Educação Física (revistaphilologus.org.br)>. Acesso em: 12/07/2023

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

BELLÚCIO, Vitor; NASCIMENTO, Diego Soares do; SILVA, Wesley Alves; DEL PIEIRO, Tiago. Evasão dos alunos nas aulas de Educação Física: as possíveis explicações para este ‘fenômeno’. **JNT-Facit Business And Technology Journal** - ISSN: 2526-4281 QUALIS B1. Fevereiro 2021 - Ed. Nº 23. Vol. 1. Págs. 195-207. Disponível em: <EVASÃO DOS ALUNOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: AS POSSÍVEIS EXPLICAÇÕES PARA ESSE “FENÔMENO” | BELLÚCIO | Facit Business and Technology Journal (websiteseguro.com)>. Acesso em: 16/07/2023.

BETTI, Mauro. A versão final da base nacional comum curricular da educação física (ensino fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Rev. Bras. Educ. Fís. Escolar** Ano IV, V. 1 – Jul. 2018. Disponível em: <[BETTIBNCCRebescolar.pdf](#)>. Acesso em: 15/07/2023.

BRANSKI, Regina Meyer; FRANCO, Raul Arellano Caldeira; LIMA JR., Orlando Fontes. Metodologia de estudo de casos aplicada à logística. Em XXIV ANPET

Congresso de Pesquisa e Ensino em Transporte. Disponível em: <<https://alt.fecfau.unicamp.br/index.php/trabalhos/metodologia-de-estudo-de-casos-aplicada-a-logistica/>>. Acesso em: 24/07/2024.

BRASIL, SEB/MEC. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <<https://www.edocente.com.br/blog/bncc/o-ensino-de-lingua-portuguesa-pelo-vies-da-bncc/>>. Acesso em 2 de janeiro de 2024

BRASIL. **Decreto n.º 10.793, de 01 de dezembro de 2003.** Dispõe sobre a alteração da redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1º de dezembro de 2003, 182º da Independência e 115º da República, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/96.** BRASIL, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física/Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROTTO, Fábio. **Jogos Cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência.** 1999. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

CAMPOS, Paula Molina. **Estratégia de ensino dos fundamentos da dança jazz através de jogos lúdicos para crianças de seis a oito anos.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Dança) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2023. Disponível em: < 001168039.pdf (ufrgs.br)>. Acesso em: 10/07/2023.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: a história que não se conta.** Campinas: Papirus, 1989.

CASTELLANI, Lino. **Política educacional e a educação física.** Polêmicas do nosso tempo. Campinas - SP: Editora Autores Associados, 1998.

CALEGARI, Roger Luiz; PRODÓCIMO, Elaine. Jogos populares na escola: uma proposta de aula prática. **Motriz**, Rio Claro, v. 12 n.2 p,133-141, mai/ago. 2006. Disponível em: <Jogos populares: uma proposta de aula prática | Motriz. Revista de Educação Física. UNESP>. Acesso em: 14/05/2023.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

DAÓLIO, Jocimar. **Educação Física e o Conceito de Cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DAOLIO, Jocimar; VELOZO, Emerson Luís. **A técnica esportiva como construção cultural: implicações para a pedagogia do esporte**. Pensar a Prática 2008;11(1):9-16.

DARIDO, Suraya Cristina; GONZÁLEZ, Fernando Jaime; GINCIENE, Guy. O afastamento e a indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física escolar. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares (orgs.). **Desafios da educação física escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF** [recurso eletrônico]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. Disponível em: <Acervo Digital: Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF (unesp.br)>. Acesso em: 22/05/2023.

DARIDO, Suraya Cristina. Relação entre ensinar a fazer e ensinar sobre o fazer na educação física escolar. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares (Org.), **Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. ISBN 978-65-86546-43-9. (Programa Publicações Digitais Unesp – IEP3).

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DUARTE, Newton. **A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica**. Dossiê: “Didática e formação de professores”. *Pro-Posições* 30. 2019. Disponível em:<SciELO - Brasil - A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica >. Acesso em: 11/05/2024.

FARIAS, Gelcemar Oliveira; LEMOS, Carlos Augusto Fogliarini; BOTH, Jorge; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; FOLLE, Alexandra. Carreira docente em educação

física: uma abordagem sobre a qualidade de vida no trabalho de professores da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. **R. da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 19, n.1, p. 11-22, 1. trim. 2008. Disponível

em:<https://www.researchgate.net/profile/Carlos-Lemos-7/publication/251067043_CARREIRA_DOCENTE_EM_EDUCACAO_FISICA_UMA_ABORDAGEM_SOBRE_A_QUALIDADE_DE_VIDA_NO_TRABALHO_DE_PROFESORES_DA_REDE_ESTADUAL_DE_ENSINO_DO RIO GRANDE DO SUL - DOI_104025reveducfisv19i14310/links/5bd8be35299bf1124fae44f9/CARREIRA-DOCENTE-EM-EDUCACAO-FISICA-UMA-ABORDAGEM-SOBRE-A-QUALIDADE-DE-VIDA-NO-TRABALHO-DE-PROFESSORES-DA-REDE-ESTADUAL-DE-ENSINO-DO-RIO-GRANDE-DO-SUL-DOI-104025-reveducfisv19i14310.pdf

7/publication/251067043_CARREIRA_DOCENTE_EM_EDUCACAO_FISICA_UMA_ABORDAGEM_SOBRE_A_QUALIDADE_DE_VIDA_NO_TRABALHO_DE_PROFESORES_DA_REDE_ESTADUAL_DE_ENSINO_DO RIO GRANDE DO SUL - DOI_104025reveducfisv19i14310/links/5bd8be35299bf1124fae44f9/CARREIRA-DOCENTE-EM-EDUCACAO-FISICA-UMA-ABORDAGEM-SOBRE-A-QUALIDADE-DE-VIDA-NO-TRABALHO-DE-PROFESSORES-DA-REDE-ESTADUAL-DE-ENSINO-DO-RIO-GRANDE-DO-SUL-DOI-104025-reveducfisv19i14310.pdf.

Acesso em: 08/07/2024.

FORTES. Milena de Oliveira; AZEVEDO. Mario Renato; KREMER. Marina Marques; HALLAL. Pedro Curi. A Educação Física escolar na cidade de Pelotas-RS: contexto das aulas e conteúdos. **Rev. Educ. Fís/UEM**, v. 23, n. 1, p. 69-78, 1. trim. 2012.

Disponível em: <

<https://www.scielo.br/j/refuem/a/8kKHmtzqd3xLR9GcQCxX3WC/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 28/05/2023.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides Jose. **Educação como prática corporal**. 1 ed. São Paulo: Editora Scipione, 2003.

FURTADO, Renan Santos; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. Reflexões sobre a legitimidade da educação física escolar no contexto do ensino remoto e da base nacional comum curricular. In: **Educação Física na Escola Básica**, livro 3: novos tempos, grandes desafios [recurso eletrônico] / Anderson Patrick Rodrigues (Org.) – Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5 ed. Campinas, SP, Autores Associados, 2012.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação Física Escolar: entre o “rola a bola” e a renovação pedagógica. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL- MASSO, Maria Candida Soares (orgs.). **Desafios da educação física escolar**: temáticas da formação em serviço no ProEF [recurso eletrônico]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. Disponível em: <[Acervo Digital: Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF \(unesp.br\)](#)>. Acesso em: 22/05/2023.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação física progressista**. A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1991.

JACO, Juliana Fagundes. **Educação física escolar e gênero**: Diferentes maneiras de participar das aulas. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/275040>>. Acesso em: 22/03/2024.

KIOURANIS, Taiza Daniela Seron. O jogo como estratégia metodológica no ensino da ginástica acrobática na escola. **Biomotriz**, v. 14, n. 1, p. 40-54, Abril/2020, Cruz Alta/RS. Disponível em: <[335054983.pdf \(core.ac.uk\)](http://335054983.pdf(core.ac.uk))>. Acesso em: 10/07/2023.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1992.

KROEFF, Renata Fischer da Silveira; GAVILLON, Póti Quartiero; RAMM, Laís Vargas. Diário de Campo e a Relação do(a) Pesquisador(a) com o Campo-Tema na Pesquisa-intervenção. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 464-480, 2020. Disponível em: <[451866262005.pdf \(redalyc.org\)](http://451866262005.pdf(redalyc.org))>. Acesso em: 29/07/2023.

LEITE, Alessandra Carvalho; CHIÉS, Paula Viviane. Meninos e meninas à bailar! A percepção de professores e professoras de educação física sobre a generificação e sexismo das práticas esportivas nas escolas. **Revista Form@re-Parfor/UFPI**, 11(1), 20-30. v. 11, n. 1, jan/jun. 2023. Disponível em: <MENINOS E MENINAS À BAILAR! A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A GENERIFICAÇÃO E SEXISMO DAS PRÁTICAS ESPORTIVAS NAS ESCOLAS | Revista Form@re - Parfor/UFPI>. Acesso em: 22/03/2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública, a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 21. ed., 2006, p.19)

LIBÂNEO, José Carlos. "Tendências pedagógicas na prática escolar." **Revista da Associação Nacional de Educação–ANDE** 3 (1983): 11-19.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências Pedagógicas na prática escolar. **Democratização da escola pública**. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2011.

LOVISOLO, Hugo Rodolfo; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira; MUNIZ, Igor Barbarioli. Competição e cooperação: na procura do equilíbrio. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. 35 (2013): 129-143. Disponível em: <[SciELO - Brasil - Competição e cooperação: na procura do equilíbrio](#)>. Acesso em: 05/05/2024.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005

MACIEL, José Auricélio Barbosa; MACIEL, Jocyana Cavalcante da Silva; MENDES, Aline Silvestre; SILVA, Jocyelle Cavalcante da. Dialogando sobre o tema jogos populares no ensino fundamental 1. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1–10, 2019. DOI: 10.47149/pemo.v1i1.3506. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3506>>. Acesso em: 14 maio. 2023.

MAFFEI, Willer Soares. **Proposições teórico-metodológicas e práticas pedagógicas da educação física**. 1º. ed. São Paulo: InterSaberes, 2019.

MAFFEI, Willer Soares; DOS REIS, Gleyce Soares; VERARDI, Carlos Eduardo Lopes. O perfil e a evasão das aulas de Educação Física na perspectiva dos alunos do ensino médio. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ)**, v. 10 – N. 25, novembro – dezembro de 2021. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/53894/0>>. Acesso em: 08/08/2023.

MAFFEI, Willer Soares; MORAES, Mayra Grava; VANZELLI, Silvia Regina Cassan Bonome; KATO, Debora Navarro; SILVA, Talita Fabiana Roque; REIS, Gleyce Soares; VERARDI, Carlos Eduardo Lopes. Razões para a evasão escolar de alunos do ensino médio nas aulas de educação física. **Desafios**, [S. l.], v. 39, p. 705-712, 2021. DOI: 10.47197/retos.v0i39.81459. Disponível em: <<https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/81459>>. Acesso em: 8 ago. 2023.

MAGALHÃES, Josy Cristina. **O ensino das práticas corporais de aventura a partir da abordagem pedagógica crítico superadora: experiência em uma escola municipal de Goiânia**. 2016. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso

(Graduação) - Faculdade de Educação Física e Dança, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: < [O ensino das práticas corporais de aventura a partir da abordagem pedagógica crítico superadora: experiência em uma escola municipal de Goiânia \(ufg.br\)](#)>. Acesso em: 04/10/2023.

MAIA, Divanalmi Ferreira; FARIAS, Álvaro Luís Pessoa de; OLIVEIRA, Marcos Antonio Torquato de. Jogos e brincadeiras nas aulas de educação física para o desenvolvimento da criança. **Revista Cenas Educacionais**, Caetité – Bahia, v. 3, n. e8623, p. 1-17, 2020. Disponível em: < [Vista do JOGOS E BRINCADEIRAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA \(uneb.br\)](#)>. Acesso em: 17/07/2023.

MARZINEK, Adriano. **A motivação de adolescentes nas aulas de educação física**. (Dissertação de mestrado). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2004.

MONTEIRO, Fabricio Pomponet. **Transformação das aulas de educação física: uma intervenção através dos jogos cooperativos**. Campinas, SP. 2006.

MOREIRA, Caroline Herzer, MACIEL, Larissa Fernanda Porto, NASCIMENTO, Raquel Krapp do e FOLLE, Alexandra. Motivação de estudantes nas aulas de educação física: um estudo de revisão. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, vol. 21, n. 02, p. 67-79, mai./ago., 2017. Disponível em: < [Vista do MOTIVAÇÃO DE ESTUDANTES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO DE REVISÃO \(ufmt.br\)](#)>. Acesso em: 20/05/2023.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2004.

PARREIRA, Fernanda Ramos; RODRIGUES, Jéssika Silvério. *Bullying* nas aulas de educação física. **Revista Eletrônica de Educação da Faculdade Araguaia**, 11: 59-75, 2017. Disponível em: < [BULLYING NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA | Parreira | REVISTA UNIARAGUAIA](#) >. Acesso em: 22/03/2024.

PEREIRA, Marcos Paulo Vaz de Campos; FOLLE, Alexandra; MARINHO, Alcyane; MOTA, Íris Dantas da; FARIAS, Gelcemar Oliveira. Jogo como estratégia de ensino: *tematizando a prática de lutas*. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.14, n. 28, p. 207-221, jan/abr. 2020. Disponível em: < [Vista do Jogo como estratégia de ensino: tematizando a prática de lutas na escola \(emnuvens.com.br\)](#)>. Acesso em: 12/07/2023.

PEREIRA, Marcos Paulo Vaz de Campos; FARIAS, Gelcemar Oliveira. Professores de Educação Física e o jogo: *reflexões no contexto escolar*. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, vol. 24, n. 2, p. 82-90, mai./ago., 2020. Disponível em: < [Vista do](#)

PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O JOGO: REFLEXÕES NO CONTEXTO ESCOLAR (ufmt.br)>. Acesso em: 17/07/2023.

PINZANI, Alessandro. Teoria crítica e justiça social. **Rev. Ciênc. Soc. Civitas**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 88-106, jan -abr. 2012. Disponível em: <scielo.br/j/civitas/a/NBp4yWVF7pyrmx5HqNMZXbC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27/09/2023.

PRANDINA, Marilene Zandonade; SANTOS, Maria de Lourdes dos. A educação física escolar e as principais dificuldades apontadas por professores da área. **Revista de Educação**, Dourados, MS, v.4, n.8, julho a dezembro 2016. Disponível em: <[Vista do A Educação Física escolar e as principais dificuldades apontadas por professores da área \(ufgd.edu.br\)](https://vista.doa.ufgd.edu.br)>. Acesso em: 29/05/2023.

RAMALHO, Carla Chagas; SILVA, Bruno Pereira da; OLIVEIRA, Alan de. "Eu luto, tu lutas, nós lutamos: o conceito de luta na abordagem Crítico Superadora." **Arquivos em Movimento** 15.2 (2019). Disponível em: <[ArquivosEmMovimento20200316-61454-xng1tz-libre.pdf \(d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net\)](https://arquivosemmovimento20200316-61454-xng1tz-libre.pdf)>. Acesso em: 02/10/2023.

RICHARDSON, Roberto Jarry; PERES, José Augusto de Souza; WANDERLEY, José Carlos Vieira; CORREIA, Lindoya Martins; PERES, Maria de Holanda de Melo. 2012. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. São Paulo, Atlas.

RITCHIE Jane. 2003. *The Applications of Qualitative Methods to Social Research*. In: *Ritchie J, Lewis J. (eds.) Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. London, Sage publications. p.24-46.

SANTOS, Giselle Lima Barros. Jogos cooperativos na educação infantil. **Revista Territórios**. Vol. 5, n. 1 São Paulo: Educar Rede, 2023. Disponível em: <[47a28d_07df4b56e78840d3b93db448947f2e0e.pdf \(revistaterritorios.com.br\)](https://revistaterritorios.com.br)>. Acesso em: 08/06/2023.

SÁTYRO, Natália Guimarães; D'ALBUQUERQUE, Raquel Wanderley. O que é um estudo de caso e quais as suas potencialidades? **Revista Sociedade e Cultura**. 2020, v. 23. Disponível em: <[Vista do O que é um Estudo de Caso e quais as suas potencialidades \(ufg.br\)](https://vista.doa.ufg.br)>. Acesso em: 29/06/2024.

SAVIANI, Dermeval. "A pedagogia histórico-crítica." **Revista Binacional Brasil-Argentina: diálogo entre as ciências** 3.2 (2014): 11-36.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

SILVA, Carlos Santiago Cruz Menezes da. **Evasão escolar nas aulas de educação física na cidade de Santa Maria/RS**. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização. Universidade Federal de Santa Maria. 2019. Disponível em: <[TCCE EFE 2019 SILVA CARLOS.pdf \(ufsm.br\)](https://tccce.efe2019.ufsm.br)>. Acesso em: 16/07/2023.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: *exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos*. **Qualit@s**

Revista Eletrônica, Vol. 17. No 1, 2015. Disponível em: <2113-7552-1-PB-libre.pdf (d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net) >. Acesso em: 21/05/2024

SILVA, Ivson Conceição; FARIAS, Leidiane Alves de; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. "Ensino do atletismo: possibilidades ontológicas a partir da abordagem crítico-superadora." **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal** 8.3 (2021): 156-162. Disponível em: <[Vista do Ensino do atletismo: possibilidades ontológicas a partir da abordagem crítico-superadora \(se.df.gov.br\)](https://se.df.gov.br)>. Acesso em: 01/10/2023.

SILVA. Junior Vagner Pereira da; SAMPAIO. Tânia Mara Vieira. Os conteúdos das aulas de educação física do ensino fundamental: o que mostram os estudos? **R. bras. Ci. e Mov** 2012;20(2):106-118. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rbcm/article/view/3007>>. Acesso em: 28/05/2023.

SILVA, Rosana Santos da. **Corpos, jogos e brincadeiras: aproximações iniciais com a Cultura Corporal**. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto Federal Goiano. 2023. Disponível: <[Modelo de Projeto \(ifgoiano.edu.br\)](https://ifgoiano.edu.br)>. Acesso em: 14/07/2023.

SILVA JUNIOR, Arestides Pereira da; BRANDL, Carmem Elisa Henn. "Articulações entre as diretrizes curriculares, os projetos pedagógicos e as práticas pedagógicas de professores de educação física." **Caderno de Educação Física e Esporte** 18.1 (2020): 95-104. Disponível em: <[Articulações entre as diretrizes curriculares, os projetos pedagógicos e as práticas pedagógicas de professores de Educação Física - Dialnet \(unirioja.es\)](https://dialnet.unirioja.es)>. Acesso em: 02/10/2023.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

VIANNA, José Antonio; LOVISOLO, Hugo Rodolfo. Desvalorização da aprendizagem técnica na educação física: evidências e críticas. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 4, p. 883-889, out/dez. 2009. Disponível em: <[Vista do Desvalorização da aprendizagem técnica na educação física: evidências e críticas \(unesp.br\)](https://unesp.br) >. Acesso em: 03/06/2024.

YIN, Robert K. **Estudo de caso. Planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Diário de campo

Diário de campo - Aula 1

- Aula 1 (Prática social "mímica")
- Queimado a partir do modo como os alunos jogavam
 - 1 tempo de aula (50 minutos)
 - Conteúdo Bimestral: jogos
 - Jogo do queimado como eles estavam acostumados a jogar
 - Escolha das equipes por livre escolha dos alunos
 - Memimo escolheu prioritariamente memimos e memima escolheu prioritariamente memimas.
 - Memimo escolheu memimas somente quando não restavam mais memimos; A memima começou a escolher memimos quando ainda havia memimas para escolher, porém poucas.
 - Decidiram que parte da quadra seria neutra (jogo ocorrendo nas limitações do voleibol em uma quadra poliesportiva)
 - Decidiram poder "tocar de sangue" e quem fosse queimado poderia voltar ao seu campo se queimasse alguém a partir do "cemitério".
 - Reclamação dos "mais habilidosos" com os que "jogam memimos"; Alguns são individuais

listas, querem a bola o tempo todo e só jogam a bola para os seus amigos, que eles acham que jogam bem.

- Palavrões e implicações com os colegas

- Reclamação por parte de quem não pegava na bola

- Professor, só ele toca na bola (essa fala de uma menina se repetiu com outras)

- Alguns alunos não respeitaram os espaços e por isso os outros se queixaram

- Alunos que não respeitaram o espaço queriam jogar futebol e reclamavam, além de provocar os colegas

- Durante a escolha das equipes alguns por não terem sido escolhidos logo desistiram de jogar e outros desistiram por não querer estar na equipe que foram escolhidos.

Diário de campo - Aula 2

21/03/2024

Aula 2 (Problematização)

- A forma como jogavam o queimado (perguntas)

- Novas formas de jogar o queimado (busca)

- 1 tempo de aula (50 minutos)

- Problematização (perguntas)

- Qual o critério para escolher as equipes no queimado vocês utilizaram?

Respostas: Porque joga bem; Aleatória; Nem todos responderam.

- Por que os mais habilidosos são escolhidos primeiro?

Respostas: Para ganhar; Porque são melhores; Alguns não responderam.

- Por que os mais habilidosos pegam na bola mais vezes?

Respostas: Porque sabem jogar; Para fazer ponto; Porque tem mais chances de fazer ponto; Alguns não responderam.

- Vocês jogam desse modo também fora da escola?

Respostas: Sim (quase unanimidade); Alguns não responderam.

- Será que o comportamento de vitória exa-

verbado e da valorização da técnica "perfeita" está relacionado ao jogo ou é fruto do sistema vigente no mundo em que vivemos?
 Respostas: Sim; Ao jogo; Ao mundo; Não sei. (Os alunos ficaram um pouco confusos em relação à esta pergunta); Alguns alunos não responderam.

- Será que existem formas diferentes de jogar, de escolher grupos e participar de jogos sem excluir os colegas?
 Respostas: Alguns falaram sim; Alguns ficaram quietos e desconfiados sem saber responder.

- Como e onde conseguimos respostas para o nosso problema?
 Respostas: Os alunos decidiram pela entrevista aos colegas, professores e funcionários da escola da equipe pedagógica.

- Descartaram-se as possibilidades de busca na biblioteca, internet e vídeos. A decisão foi democrática pela maioria da turma.

- Grupos de 5 ou 6 alunos buscaram respostas; Um do grupo foi em busca das respostas por meio das entrevistas e os demais dialogaram em sala.

- Os alunos que ficaram em sala se dispersaram em alguns momentos.

Diário de campo - Aula 3

26/03/2024

Aula 3 (Instrumentalizações)

- Novas formas de jogar Queimado encontradas pelos alunos (Simpósio)

- 2 tempos de aula (01:40 minutos)

- Sugestões apresentadas e debatidas em um simpósio (alunos sentados em suas carteiras):

- Amigo incluído ter 2 vidas (Entrevistado 1)
- Fazer campeonato com toda a turma (Entrevistado 2)
- Converter a bola (Entrevistado 3)
- Jogar com mais de uma bola (Entrevistado 4)
- Realizar jogo misto (Entrevistado 5)
- Numerar cada jogador (Entrevistado 6)
- Não trocar de sangue (Entrevistado 7)
- Quem jogou a bola para queimar o colega somente poderá jogar novamente depois que todos da equipe jogarem a bola (Entrevistado 8)
- Não poder voltar quem está queimado (Entrevistado 9)
- Obrigatoriedade de todos da equipe tocarem na bola (Entrevistado 10)
- Jogar um queimado como se fosse voleibol (Entrevistado 11)
- Jogar com linha e quem já jogou a bola vai para o final da linha (Entrevistado 12)
- Utilizar mais de uma bola (Entrevistado 13)
- Trocar passes antes de arremessar (Entrevistado 14)
- Reverar quem escolhe as equipes (Entrevistado 15)
- Escolher primeiro quem não tem tanta habilidade. (Entrevistado 16)

- Quem não tem tanta habilidade escolher equipes (Entrevistado J6 novamente)

- Possibilidades e sugestões encontradas pelos alunos, debatidas no simpósio e escolhidas pelos alunos como mais significativas para não haver exclusão e que todos participem com equidade:

- Quem jogou a bola para queimar o colega somente poderia jogar novamente depois que todos da equipe jogassem a bola;
- Trocar passes antes de jogar a bola;
- Não poder voltar quem está queimado;
- Não poder trocar de sangue;
- Os alunos que geralmente tocam menos na bola seriam os primeiros a serem escolhidos e dois deles iniciariam escolhendo as equipes

Diário de campo - Aula 4

04/04/2024.

Aula 4 (Instrumentalização)

- Jogos, inclusão e exclusão (características)
- vivência desses jogos
- O tempo de aula (50 minutos)
- Exemplos de jogos falados pelos alunos que tenham características de incluir e outros que tenham características de excluir (por eliminação ou não participação da ação mesmo durante o jogo - exclusão ativa e passiva):
 - Incluir (pique-bandeirinha, queimado, pique-cor, uno, alerta-cor, pique esconde bingo, pique pega, pique corrente, pique alto, pique parede e pique pega)
 - Excluir (banco imobilizatório, xadrez, dama, ping-pong, damas, baralho e foto)
- Exemplos citados pelos alunos descartados em um breve debate entre turma e professor com perguntas reflexivas (os alunos entenderam que se tratavam de esportes): futebol, vôlei e basquete.
- Os estudantes entenderam que jogos que excluem são jogos em que poucas participam e jogos que incluem são jogos em que há espaço para todos participarem.

- Os alunos escolheram alguns desses jogos para viverem na grade de aula. A escolha se deu por pique corrente, pique bandeirinha, queimado, damas, xadrez e Uno.

- Alguns alunos não participaram do pique corrente, pique bandeirinha e do queimado, participando somente do Uno, xadrez e damas. A maioria da turma jogou o queimado, pique corrente e pique bandeirinha.

- Alguns jogos aconteceram simultaneamente.

Diário de campo - Aula 5

04/04/2024

Aula 5 (Instrumentalização)

- Jogos, inclusão e exclusão (discussão sobre os valores nesses jogos e exemplos desses jogos)
- 1º tempo de aula (50 minutos)
- Discussão sobre os valores envolvidos nos jogos do 3º tempo de aula (individualismo x cooperação; respeitar o limite do colega x sentir-se melhor por possuir mais habilidades para o jogo; inclusão x exclusão; habilidades para determinados jogos x dificuldade em outros; saber vencer x saber perder.)
- Observações dos estudantes negativas e positivas:
 - O jogo do queimado é sem graça porque tem muito individualismo e sempre a mesma pessoa que joga a bola. (Estudante 1)
 - O jogo do queimado, não sei na minha escola, mas em todas, deveria ser mais inclusivo, pois várias pessoas acabam sendo excluídas por ter menos habilidades. Deveria ter menos "panelinhas", pois muitos se sentem excluídos. Quando as pessoas ficam falando que ganharam de mim, se ganhando, eu me sinto mal. (Estudante 2)
 - No queimado a gente gosta de jogar todo mundo junto, mas ajudamos muito nos jogos para podermos vencer. (Estudante 3)

- Eu acredito que cada um tem uma maneira de jogar. (Estudante 4)

- É melhor jogar em equipe do que sozinho, pois tem como fazer "joguinho", "trocar de sangue" e esconder a bola para a outra equipe não ver. (Estudante 5)

- Eu possuo mais habilidade do que os outros, não tenho cooperação e jogaria sozinho. Não aceito perder e só escolho os melhores. (Estudante 6)

- Na queimada sempre tem o individualismo e também a cooperação. Eu sou um pouco individualista, mas também ajudo minha equipe. Eu respeito o colega. Não sou excluído e não excluo os outros. Em todos os esportes eu sou bom, aceito ganhar e perder. (Estudante 7)

- Eu não "mais ou menos" quando falam que eu não sei jogar queimada. (Estudante 8)

- Eu não gosto quando eu jogo queimada e jogo errado e sou "zoadão". (Estudante 9)

- Deveria ter menos "pamelinha". Não gosto de perder e não gosto quando ficam me "zomando". (Estudante 10)

- O jogo de queimada tem muito individualismo. (Estudante 11)

- Tem individualismo, não respeitam o limite do colega e não sabem perder. (Estudante 12)

- Eu odeio quando me deixam de fora no queimado. (Estudante 13)

- As vezes quando eu sou o pior no queimado as pessoas me excluem e quando eu sou o melhor os meus amigos falam que não vão fazer mais isso. (Estudante 14)

- Fico muito chateada porque os meninos se acham melhores que as meninas. Acho que todos deveriam jogar. (Estudante 15)

- Eu não gosto de perder, mas um dia vou perder e um dia vou ganhar. A minha colega se acha a "braba", mas ela não é. (Estudante 16)

- Eu respeito o limite do meu colega. Aceito perder e vencer. (Estudante 17)

- Solicitação aos estudantes de pesquisa para o próximo encontro sobre jogos que carreguem os valores discutidos nesta aula. (Intenção que os alunos reflitam que os valores não são dos jogos) (Inclusão x exclusão)

Diário de campo - Aula 6

25/04/2024

Aula 6 (Instrumentalização)

3 tempo (50 minutos)

- Apresentação dos jogos que induzem x jogos que excluem (e os possíveis valores que carregam)

- Jogos trazidos: Uno (Estudante 1), xadrez (Estudante 2), Free Fire (Estudante 3), Queimado (Estudante 4), pique-banqueta (Estudante 5).

- Muitas mão levaram os exemplos dos jogos. Isso pode ter ocorrido devido ao fato de os alunos ficarem 2 semanas sem aula de EF.

- Alguns alunos contestaram que o valor mão está nos jogos, mas em quem joga, como na fala de um estudante:

- Não existe, isso depende dos jogadores. (Estudante 6)

- Essa fala pode indicar a catarse.

- Solicitação da pesquisa sobre os tipos de jogos (cooperativos, competitivos e recreativos) aos alunos para próxima aula.

Diário de campo - Aula 7

02/05/2024

Aula 7 (Instrumentalização)

- 2 tempos (03:40 minutos)
- Tipos de jogos (apresentação da pesquisa por Simpósio)
- Grupos de até 5 participantes; trabalhos foram expostos em cartolinas nas paredes da sala de aula.
- Nem todos os estudantes realizaram a pesquisa.
- Durante o Simpósio foi percebido impaciência por parte de alguns estudantes querendo ir para a quadra.
- Os conceitos dos jogos apresentados e debatidos pelos estudantes de um modo geral foram:
 - Jogos cooperativos: jogos em grupo; confiança entre as pessoas do grupo; ambiente de coletividade e ajuda entre os participantes; interação social; realização de tarefas e desafios com a participação de todos. Exemplos: Cameta na garrafa; O troféu; Vôlei às cegas; Revista maluca; Passando a bola com o lençol; Quebra-cabeça.
 - Jogos competitivos: tem a finalidade de estimular a competição entre os participantes; jogos com vencedores e vencidos; Aprender a lidar com vitória e derrota. Exemplos: Pique-bandeira; Bola de

gude; Queimadela; Corte; Xadrez.

- Jogos recreativos: jogos lúdicos com o objetivo de divertir os jogadores. Algo que dá prazer ou diverte. Exemplos: Peteca; Pula corda; Pique-esconde; Bambolé.

- Na quadra os alunos viveram um dos jogos escolhidos por eles (a maioria) democraticamente. O jogo cooperativo escolhido foi "passando a bola". Não estava no planejamento porém o tempo permitiu. O professor foi favorável devido dos alunos terem solicitado.

Diário de campo - Aula 8

09/05/2024

Aula 8 (Instrumentalização)

- Jogos cooperativos (vivência na quadra)
- 50 minutos (1 tempo de aula)
- Vivência; dos jogos cooperativos "Passando a bola" e "Passando a bola com lençol".

Diário de campo - Aula 9

09/05/2024

Aula 9 (Instrumentalização)

- 1 tempo (50 minutos)

- Jogos cooperativos (vídeos e debates em roda de conversa)

- Mesas em círculo para o debate

- Estudantes contaram e debateram experiências e preferências nos jogos cooperativos e competitivos, além dos seus entendimentos sobre cada um.

- Nem todos os estudantes quiseram falar.

- Conceito sobre os jogos cooperativos e competitivos entendido pelos estudantes homogêneo. Talvez podem ter essa compreensão devido ao fato de terem acabado de assistir aos vídeos.

- No entendimento dos estudantes jogos cooperativos são aqueles que se jogam com, com parceria e ajuda. Já os jogos competitivos são os que se jogam contra, que possuem vencedores e perdedores.

- A maioria dos estudantes já lembrou ambos, sendo que alguns preferem os jogos cooperativos e alguns os competitivos. Percebeu-se um equilíbrio.

- solicitações aos estudantes para que pesquisessem como era jogado o tal Queimado (a) na época de algum adulto com mais de 30 anos.

- 30/05/2024 (Fora do horário de aula)

Diário de campo - Aula 10

16/05/2024

Aula 30 (Instrumentalização)

2 tempos de aula (05:40 minutos)

- Seminário sobre o jogo queimado(a) na época dos adultos entrevistados acima de 30 anos.
- Pesquisas apresentadas por meio de seminário
- Verificou-se que pouco mudou no modo de jogar queimado(a) na época das pessoas entrevistadas e apresentado pelos alunos
- Em alguns contextos chamavam o lugar onde os que estavam de cemitêro
- Em alguns lugares havia "pamelinhos" e individualismo e em outros cooperação e trabalho em equipe
- Em alguns lugares havia "tula de sangue", já em outros não podia. Em alguns lugares quem estivesse "queimado" no "cemitêro" poderia voltar desde que queimasse alguém, já em outros lugares não poderia voltar
- Em alguns lugares haviam professores mais atenciosos que observavam e internam no jogo; em outros haviam professores que simplesmente davam a bola para os alunos jogarem.
- Solicitação para a aula seguinte formarem grupos e cada grupo de 4 ou 5 devem apre-

sematur modificacões moral qleimadotal para
que não haja exclusão e haja equidade

Diário de campo - Aula 11

23/05/2024

Aula 11 (Instrumentalização / catarse)

- Apresentação por cada grupo do(a) Quemod(a) (a partir das modificações)
- 1 tempo (50 minutos)
- Os alunos vivenciaram o Quemod a partir das modificações de cada grupo
- Cada grupo teve 5 minutos para mostrar as modificações realizadas pelo grupo. Isso se deu para otimizar o tempo.
- As modificações feitas pelos grupos foram:
 - Dois grupos modificaram: Quem jogou a bola para quem o colega somente poderia jogar novamente depois que todos da equipe jogassem a bola. Necessidade de se trocar passes antes de arremessar a bola; Não poder voltar quem estivesse quemodado; Não ser possível "tracar de sangue".
 - Terceiro grupo modificou: os alunos que geralmente tocam menos na bola deveriam ser os primeiros a serem escolhidos e dois deles iniciariam escolhendo as equipes; Utilizam também as modificações dos dois primeiros grupos.
 - O quarto grupo modificou: não poder trocar de sangue e não poder voltar quem está

queimado.

- O quinto grupo modificou: somente pôde jogar a bola novamente depois que todos do grupo tivessem arremessado a bola para tentar queimar a equipe adversária, além das regras utilizadas pelo 4º grupo.
- Realizaram um jogo com a utilização das modificações feitas pelos grupos e decididas democraticamente por eles tendo utilizado as seguintes modificações: os alunos que menos tocaram na bola no primeiro jogo do calor queimado foram os que escolheram equipes e escolheram primeiro os menos habilitados.
- As modificações nas regras foram seguidas fielmente pelos alunos;
- Não ocorreu tanta discriminação como no primeiro jogo;
- Durante o jogo uma menina exclamou:
 - Aqui é trabalho em equipe!
- Nem todos os estudantes trouxeram exemplos para modificar o queimado;
- Alguns estudantes confundiram as regras dos grupos.

Diário de campo - Aula 12

23/05/2024

Aula 12 (a tarde)

- Texto individual dos estudantes sobre as mudanças de como vivem e jogaram o(a) Queimadô(a) no início das aulas e no momento atual
- 1º tempo de aula (50 minutos) 2º tempo
- Competição e cooperação (antes e depois das aulas)
- Desinteresse de alguns alunos
- Ênfase dos textos na cooperação (maioria)
- Muitos não eram cooperativos mas individualistas. Agora dizem compreender a importância da cooperação mas regras, atitudes e comportamentos;
- Associaram o comportamento no jogo com o cotidiano;
- Compreensão rasa, conceitual dos jogos cooperativos e competitivos; compreensão avançou durante as aulas.
- Grupo, trabalho em equipe na convivência, tarefas e trabalhos cotidianos.
- Falaram nos textos que a compreensão sobre a competição mudou: pode haver com-

petição, porém de forma saudável com respeito, sem sobrepujança, sabendo ganhar e perder.

- Trechos dos textos dos estudantes:

- Antes eu jogava à bola e queimava as pessoas, não passava à bola. (Estudante 3)

- Cooperativo é jogar com equipe. (Estudante 2)

- Jogos cooperativos são jogos que você joga em um grupo e se ajudam. (Estudante 3)

- Nos jogos precisamos ser cooperativos. (Estudante 4)

- Agora eu não "troco de sangue" porque não acho justo. (Estudante 5)

- Antes eu achava que a queimada era mais sobre competir e queimar os "inimigos". Agora percebi que é mais sobre cooperar com os companheiros e ajudá-los. (Estudante 6)

- No queimado a cooperação melhora o jogo; quando você consegue cooperar com o seu time a partida fica bem mais divertida. (Estudante 7)

- Jogos ~~cooperativos~~ ^{competitivos} têm a finalidade de estimular a competição entre os participantes. Porém a competição deve ser saudável, educativa, para ensinar que

perder ou ganhar não é o que importa, mas sim fazer com que todos trabalhem por um objetivo em comum. Jogos cooperativos são práticas que geram um ambiente de coletividade e ajuda entre os participantes. (Estudante 8)

Eu gosto mais do jogo cooperativo, pois gosto de trabalhar em equipe. (Estudante 9)

Diário de campo - Aula 13

30/05/2024

Aula 13 (Prática Social Final)

- Jogo do(a) queimado(a) com todos os estudantes juntos escolhendo as regras para jogar com equidade e sem exclusão
- 1 tempo de aula (50 minutos)
- Solicitação aos estudantes que joguem o(a) queimado(a) de modo cooperativo e equitativo à critério dos alunos a variação para ISSO;
- Mudanças semelhantes ao momento anterior da outra aula;
- Estudantes que menos tocaram na bola no primeiro jogo do(a) queimado(a) foram os que escolheram equipes e escolheram os membros habilitados;
- Não trocar de sangue;
- Não poder voltar;
- As modificações nas regras foram seguidas pelos estudantes;
- Não ocorreu tanta discriminação como no primeiro jogo.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido dos Alunos

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Você está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa “O jogo à luz da proposição crítico-superadora para o enfrentamento da não participação nas aulas de Educação Física”, coordenada pelo pesquisador responsável Willer Soares Maffei e conduzida por seu aluno/pesquisador Ulisses Francisco Mascarenhas Moura de Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Física em Rede - ProEF. Seus pais permitiram que você participe. Queremos saber se a metodologia de aula crítica, utilizada na pesquisa, ajuda a diminuir a não participação dos alunos nas aulas. Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. Os adolescentes que participarão desta pesquisa têm de 10 a 12 anos de idade. A pesquisa será feita durante as aulas de Educação Física na escola Estadual Santo Antônio de Pádua, onde as crianças vivenciarão os jogos de um modo reflexivo. Para isso, será usado um pré-questionário, um questionário semiestruturado, a observação do pesquisador e um diário de campo. Os instrumentos são considerados seguros, mas é possível acontecer (riscos). Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução n.º 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. Há coisas boas que podem acontecer como vivenciar os jogos de uma nova maneira, descobrir informações sobre os jogos e a importância deles para a sociedade e cultura. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados no site de pesquisas da UNESP (Universidade Estadual Paulista), mas sem identificar os adolescentes que participaram. Sendo assim, eu _____ aceito participar da pesquisa “O jogo à luz da proposição crítico-superadora para o enfrentamento da não participação nas

aulas de Educação Física”. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma via (ou cópia) deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa. _____ Pesquisador responsável _____ Participante da Pesquisa

Nome do Pesquisador: Ulisses Francisco Mascarenhas Moura	Cargo/ Função: Estudante
Nome do orientador: Willer Soares Maffei	Cargo/ Função: Prof. Assistente Doutor
Instituição: UNESP Faculdade de Ciências – Câmpus de Bauru	
Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 – Vargem Limpa – Bauru/SP - 17033-360	
Telefone: (14) 3103-6000 – Fax: (14) 3103-6000	
Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa registrado com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE), parecer CEP n° 3.261.852. Caso queira apresentar reclamações em relação a sua participação na pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética da Faculdade de Ciências da UNESP/Bauru: Fone: (14) 3103-9400 E-mail: cepsquisa@fc.unesp.br	

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Menores de Idade

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

O Sr(a). está sendo convidado a autorizar a participação do seu filho (a), neto (a), sobrinho (a) ou enteado (a) de modo voluntário da pesquisa “O jogo à luz da proposição crítico-superadora para o enfrentamento da não participação nas aulas de Educação Física”. Nesta pesquisa pretendemos Investigar a respeito do jogo como conteúdo da Educação Física, a partir de uma perspectiva crítica, e suas possibilidades no combate a não participação dos alunos nas aulas de Educação Física.

O motivo que nos leva a estudar esse tema é buscar respostas muito objetivas relacionadas ao tema de novas metodologias de aulas no combate a não participação dos alunos nas aulas de Educação Física, para que a partir daí o presente estudo possa servir de auxílio para outras pesquisas no meio acadêmico e para que os resultados encontrados na pesquisa possam auxiliar outros professores de Educação Física em suas práticas em quadra de aula. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: O Sr. Autorizará o aluno (a) a responder a um pré-questionário e um questionário semi-estruturado elaborado pelo pesquisador Ulisses Moura com algumas perguntas sobre o tema “não participação dos alunos nas aulas de Educação Física”. Autorizará também que as informações ocorridas nas aulas em que a pesquisa for realizada sejam observadas e anotadas pelo professor/pesquisador, e que essas informações façam parte da pesquisa.

Esses dados serão uma importante contribuição para a análise e compreensão da importância de novas metodologias de ensino no combate à não participação dos alunos nas aulas de Educação Física Escolar. E ainda, os achados desta pesquisa contribuirão, com outras pesquisas, para o avanço não apenas de mais pesquisas sobre o tema, mas também sobre caminhos a seguir na prática em quadra de aula que levem cada vez mais a participação dos alunos nas aulas de Educação Física Escolar.

Para autorizar o aluno (a) a participar deste estudo o Sr(a). não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr(a). tem assegurado o direito a indenização. O Sr. terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para autorizar o aluno a participar ou recusar-se a autorizar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação do aluno a qualquer momento. A sua autorização a participação do aluno (a) é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. é atendido, assim como o aluno (a). O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O nome do aluno (a) ou o material que indique a participação do aluno (a) não será liberado sem a sua permissão. O Sr(a) e o aluno

(a) não serão identificados em nenhuma publicação que possa resultar. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável no escritório do mesmo em seu local de moradia, e a outra será fornecida ao(a) Sr(a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado dos objetivos da pesquisa “O jogo à luz da proposição crítico-superadora para o enfrentamento da não participação nas aulas de Educação Física”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2024.

Assinatura do Responsável do (a)
Participante

Assinatura do Pesquisador

OBSERVAÇÃO: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao responsável legal e a outra ao pesquisador.

Nome do Pesquisador: Ulisses Francisco Mascarenhas Moura	Cargo/ Função: Estudante
Nome do orientador: Willer Soares Maffei	Cargo/ Função: Prof. Assistente Doutor
Instituição: UNESP Faculdade de Ciências – Câmpus de Bauru	
Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 – Vargem Limpa – Bauru/SP - 17033-360	
Telefone: (14) 3103-6000 – Fax: (14) 3103-6000	

Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa registrada com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE), parecer CEP n° 3.261.852. Caso queira apresentar reclamações em relação a sua participação na pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética da Faculdade de Ciências da UNESP/Bauru:

Fone: (14) 3103-9400

E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br