UNESP UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Ciências

Campus de Bauru – SP

NIVALDO CABRAL DA SILVA

O ENSINO DOS JOGOS POR MEIO DE TEMAS GERADORES EM UMA PERSPECTIVA PROGRESSISTA

BAURU – SP
2023

NIVALDO CABRAL DA SILVA

O ENSINO DOS JOGOS POR MEIO DE TEMAS GERADORES EM UMA PERSPECTIVA PROGRESSISTA

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: Professor Dr. Willer Soares Maffei

BAURU - SP
2023

S586e

Silva, Nivaldo Cabral da

O Ensino dos Jogos por meio de Temas Geradores em uma Perspectiva Progressista / Nivaldo Cabral da Silva. -- Bauru, 2023

150 p.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru

Orientador: Willer Soares Maffei

1. Educação Física. 2. Ensino dos Jogos. 3. Teorias Progressistas. 4. Temas Geradores. I. Título.

NIVALDO CABRAL DA SILVA

O ENSINO DOS JOGOS POR MEIO DE TEMAS GERADORES EM UMA PERSPECTIVA PROGRESSISTA

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: 04/09/2023

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Willer Soares Maffei

Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus Bauru

Membro Titular: Prof.ª Dr.ª Ana Cristina Zimmermann

Universidade de São Paulo – USP

Membro Titular: Prof. Dr. Robson Machado Borges

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ

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

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru

Faculdade de Ciências

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE NIVALDO CABRAL DA SILVA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 04 dias do mês de setembro do ano de 2023, às 15:00 horas, no(a) Anfiteatro da Seção Técnica de Pós-graduação da Faculdade de Ciências (Unesp/Campus de Bauru), realizou- se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de NIVALDO CABRAL DA SILVA, intitulada **O Ensino dos Jogos por meio de Temas Geradores em uma Perspectiva Progressista**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Dr. WILLER SOARES MAFFEI (Orientador(a) - Participação Presencial) do(a) Departamento de Educação Fiica / Faculdade de Ciências Unesp Campus de Bauru, Prof. Dr. ROBSON MACHADO BORGES (Participação Virtual) do(a) Departamento de Humanidades / Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Profa. Dra. ANA CRISTINA ZIMMERMANN (Participação Virtual) do(a) Departamento dePedagogia do Movimento do Corpo / Universidade de São Paulo (USP). Após a exposiçãopelo 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

gov.br Documento assinado digitalmente
WILLER SOARES MAFFEI
Data: 19/09/2023 13:02:22-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

DEDICATÓRIA

A caminhada de um mestrado profissional que ocorre concomitante ao trabalho docente, demanda muita dedicação. Portanto, dedico este trabalho especialmente a minha esposa Solange pela paciência e incentivo durante todo o percurso desta intensa caminhada.

Ao Nicolas, meu filho! Você me ensina todos os dias a essência da vida.

Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Embora não seja adepto de uma religião, tenho muita espiritualidade, desta forma agradeço a Deus por todas as bênçãos e pela oportunidade de usufruir de uma formação acadêmica tão especial.

Ao meu orientador, o professor Dr. Willer Soares Maffei pela benevolência nos ensinamentos que contribuíram muito para minha formação.

Aos professores da banca examinadora, Prof.ª Dr.ª Ana Cristina Zimmermann e Prof. Dr. Robson Machado Borges pela prontidão em se disponibilizar a participar deste momento e pelas contribuições que direcionaram para efetivação desta pesquisa.

Aos professores do PROEF da Unesp – campus de Bauru pelos diversificados ensinamentos.

Aos colegas “navegadores” da turma 2 do PROEF da Unesp – campus de Bauru. Pois, a disposição de navegar neste processo durante um momento pandêmico, não seria a mesma sem a parceria de vocês.

Aos estudantes, que por meio da pureza de suas respostas, ações e reações foram fundamentais para efetivação desta pesquisa.

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

Por fim, a rede municipal de Diadema e o programa Mais Educação, em nome das coordenadoras Ana Paula Novelli e Carolina Beserra de Andrade, que me permitem colocar em prática para toda uma rede de educação integral os ensinamentos deste mestrado, ampliando a proposta de uma educação de perspectiva progressistas.

.

SILVA, Nivaldo Cabral da. O Ensino dos jogos por meio de temas geradores em uma perspectiva progressista. 2023. 150 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Bauru, 2023.

RESUMO

A presente pesquisa, apresenta uma mudança de práxis pedagógica de um professor-pesquisador que embora tenha a percepção de realizar um trabalho pedagógico adequado, busca uma transformação que traga maior sentido para sua prática docente. Para tanto, foi realizada uma intervenção pedagógica com a temática do jogo por meio de temas geradores, utilizando a proposição teórico-metodológica advinda da educação libertadora, que possui uma perspectiva progressista da educação, e que traz uma abordagem conscientizadora da realidade dos estudantes. O objetivo da pesquisa foi elaborar, desenvolver e avaliar as decorrências de uma prática pedagógica orientada por base teórica regida pela perspectiva progressista através dos aspectos sociais e culturais dos jogos, utilizando como estratégia os temas geradores. Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada no contexto educacional em busca de transformação da realidade dos estudantes. A pesquisa foi realizada por meio de estudo de campo com a participação efetiva do pesquisador, para tanto utilizou-se as três (3) fases propostas por este método de pesquisa: pesquisa bibliográfica, técnicas de coleta de dados e a análise das informações. Como instrumentos para coleta dos dados, foram utilizados o diário de bordo com o registro das aulas realizados pelo professor-pesquisador e o formulário de perguntas abertas respondidas pelos estudantes após a intervenção pedagógica, que serviram como subsídios para efetivar a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2006), seguindo a ordenação de pré-análise, exploração do material (Codificação, unidades de registro, unidade de contexto, enumeração) e o tratamento dos resultados obtidos (Inferências e interpretação). Concluindo-se que, a abordagem pedagógica proposta mostra-se extremamente relevante, pois demanda da utilização de metodologia que coloca os estudantes no centro do processo de ensino, valorizando o protagonismo desses estudantes com métodos dialógicos, onde os estudantes participam efetivamente dos diferentes momentos das aulas, que são planejadas considerando suas realidades, anseios e necessidades. Desta forma, colabora para uma orientação consistente da práxis docente.

SILVA, Nivaldo Cabral da. Teaching Games through generative themes in a progressive perspective. 2023. 150 f. Dissertation (Professional Master's Degree in Physical Education in National Network – ProEF) – Faculty of Sciences, São Paulo State University – UNESP, Bauru, 2023

ABSTRACT

The present research presents a change in the pedagogical praxis of a teacher-researcher who, although he has the perception of performing an adequate pedagogical work, seeks a transformation that brings greater meaning to his teaching practice. To this end, a pedagogical intervention was carried out with the theme of the game through generative themes, using the theoretical-methodological proposition arising from liberating education, which has a progressive perspective of education, and which brings an approach that raises awareness of the reality of students. The objective of the research was to elaborate, develop and evaluate the consequences of a pedagogical practice guided by a theoretical basis governed by the progressive perspective through the social and cultural aspects of the games, using as a strategy the generating themes. This is a qualitative research carried out in the educational context in search of transforming the reality of students. The research was carried out through a field study with the effective participation of the researcher, for which the three (3) phases proposed by this research method were used: bibliographic research, data collection techniques and information analysis. As instruments for data collection, the logbook was used with the record of the classes carried out by the teacher-researcher and the form of open questions answered by the students after the pedagogical intervention, which served as subsidies to implement the content analysis technique proposed by Bardin (2006), following the ordering of pre-analysis, exploration of the material (Codification, registration units, context unit, enumeration) and the treatment of the results obtained (inferences and interpretation). In conclusion, the proposed pedagogical approach is extremely relevant, as it demands the use of a methodology that places students at the center of the teaching process, valuing the protagonism of these students with dialogic methods, where students effectively participate in the different moments of classes, which are planned considering their realities, desires and needs. In this way, it contributes to a consistent orientation of teaching praxis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Unidades Temática e os Objetos de Conhecimento.....22
Figura 2 – Dimensões do Conhecimento..... 23

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dimensões do conhecimento propostas na BNCC de Educação Física 24
Quadro 2 – Competências e habilidades específicas para o Ensino Fundamental de Educação Física..... 25
Quadro 3 - Proposições Pedagógicas da Educação Física..... 36
Quadro 4 - Decreto no 69.450, de 1 de novembro de 1971 (Art. 1°, 2° e 3°) 37
Quadro 5 - Método da pedagogia histórico-crítica 53
Quadro 6 - Método advindo da educação libertadora..... 82
Quadro 7 - Temas Geradores que emergiram na intervenção pedagógica 84
Quadro 8 - Unidades de registro das principais menções feitas pelos estudantes e o professor-pesquisador no diário de bordo 90
Quadro 9 - Unidades de registro das principais menções feitas pelos estudantes nas entrevistas.....91
Quadro 10 - Unidades de registro das principais menções feitas pelo professor-pesquisador no diário de bordo 92
Quadro 11 - Categoria temática advinda do Diário de bordo..... 93
Quadro 12 - Categoria temática advinda do Diário de bordo e Entrevistas 93
Quadro 13 - Plano de ação 134
Quadro 14 – As ações pedagógicas desenvolvidas na investigação..... 136
Quadro 15 – As ações pedagógicas desenvolvidas na investigação e tematização 136
Quadro 16 – As ações pedagógicas desenvolvidas na Tematização e Problematização 137
Quadro 17 – As ações pedagógicas desenvolvidas na Tematização e Problematização 137
Quadro 18 – As ações pedagógicas desenvolvidas na Tematização e Problematização 138
Quadro 19 – As ações pedagógicas desenvolvidas na Tematização e Problematização 138
Quadro 20 - As ações pedagógicas desenvolvidas na Problematização 139

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC Base Nacional Comum Curricular

DB Diário de Bordo

DICIO Dicionário Online de Português

DCNs Diretrizes Curriculares Nacionais

EF Educação Física

FUNDEF Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino fundamental e de Valorização do Magistério

HTPC Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

LDB Lei de Diretrizes e Bases

MR Movimento Renovador

PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE Plano Nacional de Educação

PROEF Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional

PPP Projeto Político Pedagógico

SARESP Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **15**
INTRODUÇÃO **21**
OBJETIVO GERAL **30**
OBJETIVOS ESPECÍFICOS 30
1. TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL **31**
1.1 MOVIMENTO RENOVADOR PROGRESSISTA DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA 34
1.1.1 Marcos Legais 37
1.2 PEDAGOGIAS PROGRESSISTAS BRASILEIRAS 41
1.2.1 Pedagogia Libertadora 42
1.2.2 Pedagogia libertária 46
1.2.3 Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos 48
1.2.4 Pedagogia Histórico-Crítica 50
2. TEMAS GERADORES COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA **56**
3. JOGOS EM UMA PERSPECTIVA PROGRESSISTA **59**
3.1 JOGOS NAS DIMENSÕES SOCIAIS E CULTURAIS 60
3.2 O ESTADO DA ARTE RELACIONADOS AOS JOGOS NA PERSPECTIVA FREIRIANA 64
4. PERCURSO INVESTIGATIVO **69**
4.1 MATERIAIS E MÉTODOS 69
4.1.1 Coleta de informações 71
4.1.2 Análise de conteúdo 73
4.2 UNIVERSO DA PESQUISA 74
4.2.1 Participantes 75
4.3 FASES DA PESQUISA DE CAMPO 76
4.3.1 Fase Exploratória 76
4.3.2 Trabalho de campo 81
4.3.3 Análise e tratamento dos resultados 88
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS **104**
6. PRODUTO EDUCACIONAL **107**
6.1 TÍTULO 107
6.2 SÍNTESES DO VÍDEO 107
6.3 PÚBLICO-ALVO 108

6.4 OBJETIVO 108
6.5 VÍDEO DIDÁTICO 108
REFERÊNCIAS 109
APÊNDICES 120
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para menores de idade 120
APÊNDICE B – Carta de Apresentação e Anuência 122
APÊNDICE C – Transcrição das entrevistas realizadas com os estudantes após a intervenção pedagógica 124
APÊNDICE D – Plano de Ação 134
APÊNDICE E – As ações pedagógicas desenvolvidas na investigação 136
APÊNDICE F – Diário de Bordo 140

APRESENTAÇÃO

A Educação Física enquanto componente curricular da educação básica brasileira, requer do professor contemporâneo, além da frequente dedicação, conhecimentos e habilidades específicas para proporcionar aos estudantes um ambiente de aprendizagem significativa na formação de uma sociedade mais justa e igualitária. Enquanto professor desse importante componente curricular, acredito que para alcançar tais objetivos, faz-se necessário a busca por uma práxis pedagógica coerente com tais pressupostos. Sendo assim, busco desde a minha formação no curso de licenciatura em Educação Física em 2008, formação continuada para encontrar direcionamentos adequados para corroborar nessa construção de sociedade almejada.

Desta forma, durante um pouco mais de uma década de docência, busquei direcionamento para minha práxis pedagógica por intermédio de formações, participando de diversos cursos de extensão pedagógica. Além disso, realizei uma licenciatura em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul, concluída em 2016. Também conclui as seguintes especializações: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva pela UNESP em 2015, Psicomotricidade pela Faculdade São Luís em 2018, Libras pela Unimais em 2019 e Educação Física Escolar pela University of Informatics and Faith in Florida em 2021.

Todavia, é importante frisar que, a maioria dos cursos supracitados, que foram realizados majoritariamente de forma online, principalmente os específicos da área, pouco contribuíram para uma efetiva formação, pois parte deles, foram apenas leituras disponibilizadas sem qualquer interação com professores e/ou colegas, servindo apenas para receber um certificado e solicitar evolução funcional na carreira.

Sempre tive uma preocupação com a teoria que traga embasamento para a prática. Desta forma, me recordo do meu primeiro dia de trabalho como professor de educação física no município de Diadema, fato que ocorreu no dia 15.03.2011. Logo após ser apresentado para a colega da área, fiz o questionamento sobre qual a abordagem pedagógica da educação física era seguida pelo município. Recebi como resposta, que não deveria me preocupar com essa questão, pois o importante era fazer o trabalho que conseguisse ser organizado para ter um controle sobre os estudantes. Esclareço que, embora a colega tenha me dado essa resposta,

rapidamente pude perceber que, além (apesar) dessa preocupação (controlar os alunos), sua prática docente era carregada de intencionalidades pedagógicas, pois ministrava aulas com sequências coerentes dentro de determinados contextos e temáticas.

Entre 2011 e 2012 tive a oportunidade de participar de encontros formativos mensais na rede, formações que buscavam, entre outras possibilidades, fazer a construção de uma proposta curricular de educação física do município de Diadema. As reuniões eram interessantes com debates que traziam luz para prática docente no cotidiano escolar, que inclusive culminou na construção de um material orientador para os trimestres nos diferentes anos do ciclo (1º ao 5º). Todavia, não falávamos abertamente sobre as proposições teórico metodológicas específicas que trouxessem o embasamento claro para a práxis docente. Na verdade, tempos depois conversando com colegas e agora usufruindo de uma visão um pouco mais esclarecida, tenho a impressão de que o material produzido se transformou numa bricolagem, com propostas de atividades que se configura em um ecletismo pedagógico com características predominantes das proposições construtivista, psicomotora e desenvolvimentista da área.

Em 2013 com a mudança de governo (prefeito, partido político e ideologia) no município, evidenciou-se que as políticas empregadas são as de governo e não de estado.

> Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (OLIVEIRA, 2011, p. 329).

A mudança de governabilidade fez com que as ações do governo anterior fossem suprimidas, implementando a descontinuidade e aderindo aos anseios da nova gestão municipal em deixar suas marcas. Desta forma, os encontros formativos foram cessados por um certo período e retomados somente em 2014, através da implantação do sistema SESI, que foi contratado de forma questionável pela maioria da rede de Diadema, pois além de outros questionamentos, acreditávamos que

prosseguindo com uma boa consultoria, tínhamos potencial para construção do próprio currículo.

Importante frisar que, apesar dos pesares, o sistema SESI que possui a proposta curricular na perspectiva da Educação Física Cultural, trouxe orientações didáticas interessantes em seus materiais e nos encontros formativos, que infelizmente foram comprometidos pela forma autoritária como o processo foi implementado pela prefeitura, sem qualquer diálogo com a rede. Em 2017 o contrato com o SESI foi interrompido e novamente ficamos sem os encontros formativos.

No final de 2020, especificamente no mês de novembro, durante o período de pandemia do coronavírus, a prefeitura contratou uma palestra que ocorreu de forma síncrona (MEET) com o professor Marcos Neira, que entre outras explanações, trouxe a seguinte fala: “ao utilizarmos as junções das proposições pedagógicas, estamos formando aulas Frankenstein, com vários remendos dessas diversas proposições”, o que me fez entender que o correto seria utilizar apenas uma proposição teórica para ter coerência na prática pedagógica. Essa frase serviu para reativar em mim o seguinte questionamento: utilizar apenas uma proposição pedagógica ou buscar o melhor que cada uma pode oferecer para proporcionar uma prática docente coerente?

No início de 2021 fui contemplado com o ingresso no Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), aonde cheguei com a ideia de responder o questionamento supracitado em busca de quem sabe encontrar uma teoria perfeita. Ingressei no ProEF em um período de isolamento social, onde fazia-se necessário a restrição de circulação de pessoas, devido a pandemia do coronavírus, que assolava o mundo, causando impactos nos diversos segmentos da sociedade.

> O novo coronavírus, que causa a Covid-19, pode ser transmitido através do contato com pequenas gotículas de saliva ao nariz, à boca e aos olhos expelidas por uma pessoa com COVID-19 quando tosse ou espirra, por exemplo. Devido a potencialidade de contaminação foi proposto um isolamento social (RIBEIRO, 2021, p. 6).

Devido a gravidade da situação, as atividades propostas no ProEF ocorreram de forma online, síncrona (simultânea) e assíncrona (que não ocorre ao mesmo tempo), proporcionando a possibilidade de trocar ideias sobre as diferentes temáticas e problemáticas da área, tanto com os colegas da turma, como com os professores, nas

diferentes atividades propostas, como reuniões síncronas, fóruns, formulação de atividades, apresentações de seminários, entre outros.

Iniciar o programa com a disciplina Problemáticas da Educação Física, possibilitou reviver na teoria o que ocorre no cotidiano da escola, possibilitando um espaço adequado para discuti-los e sobretudo, trilhar caminhos para superação de tais problemáticas. Um desses caminhos foi trazido na abordagem do texto “O ensino por meio de temas-geradores: A educação pensada de forma contextualizada, problematizada e interdisciplinar”, que aborda os temas geradores proposto por Paulo Freire na teoria Libertadora, que me possibilitou vislumbrar a possibilidade de uma práxis docente coerente com os pressupostos da educação contemporânea, onde os estudantes podem trazer e abordar suas reais necessidades promovendo uma atuação protagonista.

Caminhando um pouco mais, na disciplina Escola, Educação Física e Planejamento, foi possível o entendimento do que são e o que propõem as proposições teórico-metodológicas, que de acordo com Maffei (2019, p.33),

> Em sentido amplo, uma proposição teórico-metodológica apresenta uma forma de compreensão da realidade tendo como ponto de partida uma perspectiva embasada por categorias teóricas que expressam valores sociais e fundamentam concepções, crenças, valores e atitudes a respeito de um fenômeno. Da mesma maneira, busca delimitar e esclarecer as finalidades propostas para uma área do conhecimento.

Na Educação Física, são diversas as proposições teórico-metodológicas, que possuem dois lados amplamente antagônicos, que procuram se justificar de acordo com os seus fundamentos (perspectivas), sendo elas de cunho liberal ou progressista.

Pensando na contemporaneidade dentro de uma escola democrática e republicana, a opção é pelas proposições de perspectiva progressistas, destacando entre elas, a “crítico-superadora e a crítico-emancipatória". Essa disciplina trouxe inclusive, a ideia de como utilizar de forma consciente essas proposições pedagógicas, considerando suas especificidades, pois conforme Darido (2005), enquanto a crítico-superadora aborda as questões relacionadas a justiça social, levantando questões de poder, interesse, esforço e contestação a crítico-emancipatória buscam emancipar os estudantes, tornando-os críticos e conscientes na sociedade.

Na disciplina Metodologia do Ensino da Educação Física, o olhar humanizado para as temáticas trazido pela professora, sobretudo para os grupos que historicamente estiveram em situações desfavoráveis, permitiu entender o quanto o professor deve assumir esse papel de facilitador da aprendizagem através de uma prática pedagógica antirracista que permita que os estudantes possam construir o seu próprio conhecimento.

Na disciplina Jogo, Lazer e Educação na Infância e Adolescência, a abordagem também se fez por meio da perspectiva progressista, com os jogos sendo tratados de forma social e cultural. Tivemos aqui, a oportunidade de conhecer o trabalho de Friedmann (2006), que juntamente com alguns professores realizou uma pesquisa e classificou os diversos tipos de jogos realizados durante o século XX. Ratificou-se assim, o desejo de trabalhar com a temática dos jogos em minha pesquisa, pois mostrou que os jogos possuem aspectos históricos e sociais carregados de intencionalidades, que vão muito além da simples vivência de jogar, ganhar e perder.

Todo esse processo corrobora para que eu tenha um novo olhar e consequentemente venha buscar uma nova práxis e prática pedagógica, que realizada de forma consciente em uma perspectiva progressista da educação física escolar, favorece na formação de uma sociedade mais justa com cidadãos críticos, que reflitam sobre as diversas situações e participem de forma autônoma, conscientes dos seus direitos, deveres e possibilidades de atuação na sociedade.

O PROEF surge e julgo como sendo uma das grandes realizações da minha vida, pois trouxe-me benefícios para todas as áreas (pessoal, social e profissional), que mesmo antes do término do programa tenho colhido com muita satisfação e entusiasmo. Alguns exemplos: no aspecto pessoal e social me sinto mais solto e confiante nas relações interpessoais, pois as estratégias metodológicas utilizadas no programa como por exemplos, a Técnica de Phillips 66, Júri Simulado, Seminários**,** Estudos de Caso, Aula Expositiva e Dialogada, entre outras, foram determinantes para que eu pudesse desenvolver minha comunicação, tornando-se mais sociável e interativo.

No aspecto profissional, me tornei um professor mais atento, considerando questões que vão além da simples proposta de conhecer e realizar as atividades da cultura corporal de movimento, considerando sobretudo os anseios e necessidades

dos estudantes. Decorrente a isso, em 2022 fui convidado para fazer parte do comitê pedagógico do Programa Mais Educação de Diadema, programa de educação e tempo integral do município, onde atuo na coordenação pedagógica do Macrocampo Esporte e Lazer, realizando entre outras funções, a construção da proposta anual de trabalho do macrocampo e as formações dos educadores para o desenvolvimento das propostas com os estudantes.

Em relação a pergunta de pesquisa, fiz uma mudança de rota, pois o PROEF também me fez entender que, dentro de uma coerência de ideias e ideais é possível utilizar do ecletismo pedagógico. Todavia, conforme Betti (2019), prefaciando o livro "Proposições Teórico-Metodológicas e Práticas Pedagógicas da Educação Física", do professor Willer Soares Maffei, trata-se do ecletismo de meio e não de fim, onde para ele,

> Não é possível projetar simultaneamente para educação escolar finalidades divergentes, opostas. No entanto, é possível projetar diferentes caminhos para alcançar uma finalidade educacional consciente e bem fundamentada. É como uma bussola que indica o Norte, isto é, para que direção devemos mirar no horizonte. Mas os caminhos concretos têm de ser construídos e trilhados dia a dia, turma a turma, aluno a aluno... E podem exigir desvios e, por vezes, recuos (BETTI, 2019, p. 16).

O autor deixa claro que, na construção do plano de trabalho pedagógico, existe uma finalidade previamente estabelecida que deverá ser buscada (alcançada). Todavia, durante o percurso poderá ser utilizado de um ecletismo metodológico advindo da conciliação das proposições, pois acima de tudo, é necessário considerar a realidade do chão da escola.

Desta forma, estou convencido que, primeiramente faz-se necessário focar na própria práxis pedagógica, pois as dificuldades em conciliar de forma coerente o que se pretende (teoria) com o que se realiza (prática), é algo que precisa ser constantemente analisada, pois acima de tudo, é necessário priorizar os anseios e necessidades dos estudantes, e que estes, sejam os norteadores dessa práxis.

Por fim, embora talvez não exista uma teoria perfeita e muito menos seja possível usufruir de uma práxis pedagógica que se aproxime a perfeição, pelo menos é possível que seja coerente em colaborar para formação da sociedade justa e igualitária que se pretende.

INTRODUÇÃO

Por vezes a prática pedagógica nas aulas de Educação Física (EF), mesmo que pareça atender as necessidades básicas dos estudantes, em conhecer e usufruir dos conteúdos da cultura corporal de movimento, precisa ser melhor dimensionada para realmente efetivar os objetivos que se pretende, que é a formação de estudantes conscientes que se apropriem e usufruam de forma efetiva desse importante componente da cultura universal. Desta forma, compartilhando da ideia de que,

> A prática pedagógica é uma prática social complexa, que acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, especialmente, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento. Portanto, a prática pedagógica se constrói no cotidiano da ação docente e nela estão presentes, simultaneamente, ações práticas mecânicas e repetitivas, necessárias ao desenvolvimento do trabalho do professor e à sua sobrevivência nesse espaço, assim como, ações práticas criativas, inventadas no enfrentamento dos desafios de seu trabalho cotidiano (CALDEIRA E ZAIDAN, 2013, p. 20).

Nesta perspectiva, como embasamento da minha prática pedagógica antes de adentrar no PROEF, utilizava como referencial teórico apenas a proposta curricular do município de Diadema (Diadema, 2019) que referenciada teoricamente pelo Currículo Paulista (SEDUC/SP, 2019) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), trazem como orientação as práticas corporais, tematizando e refletindo sobre elas em busca do desenvolvimento de habilidades e competências que favoreçam a consciência dos movimentos corporais, os recursos para cuidar de si e do outro e a autonomia para atuar na sociedade.

A BNCC propõe ainda que as práticas corporais sejam desenvolvidas a partir de três elementos: o “movimento corporal” como elemento essencial; a” organização interna” (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e “produto cultural” vinculado com o lazer/entretenimento e/ou com o cuidado com o corpo e a saúde (Brasil, 2017).

No ensino fundamental as dimensões do conhecimento privilegiadas na BNCC de Educação Física resultam em seis Unidades Temáticas: jogos e brincadeiras, lutas, danças, ginásticas, esportes e as práticas corporais de aventura. Importante ressaltar que, essas unidades temáticas referem-se aos elementos da “cultura corporal de movimento” proposto por Mauro Betti (1996) e por Valter Bracht (1999).

Figura 1 – Unidades Temática e os Objetos de Conhecimento

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	1º E 2º ANOS	3º AO 5º ANO
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão
Ginásticas	Ginástica geral	Ginástica geral
Danças	Danças do contexto comunitário e regional	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz indígena e africana
Lutas		Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena e africana
Práticas corporais de aventura		

Fonte: Brasil, 2018.

A BNCC propõe que, essas manifestações corporais da cultura corporal de movimento sejam desenvolvidas priorizando a ludicidade considerando as lógicas intrínsecas de cada uma delas, além dos significados que lhes concedem.

> É importante salientar que a organização das unidades temáticas se baseia na compreensão de que o caráter lúdico está presente em todas as práticas corporais, ainda que essa não seja a finalidade da Educação Física na escola. Ao brincar, dançar, jogar, praticar esportes, ginásticas ou atividades de aventura, para além da ludicidade, os estudantes se apropriam das lógicas intrínsecas (regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, táticas etc.) a essas manifestações, assim como trocam entre si e com a sociedade as representações e os significados que lhes são atribuídos (BRASIL, 2017, p. 220).

Em princípio, usufruindo dessas perspectivas propostas na BNCC, e que orienta a proposta curricular do município de Diadema, realizava a construção do plano anual de trabalho, fazendo a divisão das unidades temáticas que seriam abordadas em cada trimestre. Já no planejamento trimestral era realizada uma pesquisa de atividades que pudessem contemplar as respectivas unidades temáticas,

e que fossem interessantes para serem apresentadas e vivenciadas pelos estudantes, proporcionando o desenvolvimento das habilidades e a aprendizagem das competências de tais unidades. Nas aulas essas atividades eram apresentadas para que os estudantes pudessem conhecer, vivenciar, ressignificar e registrar, objetivando que esses estudantes tivessem o aumento do acervo e se apropriassem dessas unidades temáticas.

Essa construção de planejamento, considerava que as unidades temáticas fossem desenvolvidas pautadas nas dimensões do conhecimento e no desenvolvimento de habilidades e competências propostas pela BNCC.

Pensando na tematização dos saberes escolares, a BNCC formulou para Educação Física, oito dimensões do conhecimento. Sendo elas:

Figura 2 - Dimensões do Conhecimento

Fonte: Referencial Curricular do Paraná (2018)

O Referencial Curricular do Paraná (2018), traz ainda uma importante conceituação sobre cada uma das dimensões do conhecimento propostas pela BNCC.

Quadro 1 – Dimensões do conhecimento propostas na BNCC de Educação Física

Experimentação: refere-se à dimensão do conhecimento que se origina pela vivência das manifestações da Cultura Corporal, pelo envolvimento corporal na realização das mesmas;
Uso e apropriação: refere-se ao conhecimento que possibilita ao estudante ter condições de realizar de forma autônoma a diversidade de manifestações da Cultura Corporal;
Fruição: implica a apreciação estética das experiências sensíveis geradas pelas vivências corporais, bem como das diferentes manifestações da Cultura Corporal oriundas dos diversos períodos e momentos históricos, lugares e grupos;
Reflexão sobre a ação: refere-se aos conhecimentos originados na observação e na análise das próprias vivências da Cultura Corporal e daquelas realizadas por outros;
Construção de valores: vincula-se aos conhecimentos originados em discussões e vivências no contexto da tematização das manifestações da Cultura Corporal, que possibilitam a aprendizagem de valores e normas voltados ao exercício da cidadania em prol transformação em uma sociedade verdadeiramente justa e democrática, por meio da equidade social;
Análise: está associada aos conceitos necessários para entender as características e o funcionamento das manifestações da Cultura Corporal;
Compreensão: está também associada ao conhecimento dos conceitos, referindo-se ao esclarecimento do processo de inserção das manifestações da Cultura Corporal no contexto sociocultural, reunindo saberes que possibilitam compreender o lugar da Cultura Corporal no mundo;
Protagonismo comunitário: refere-se às ações e conhecimentos necessários para os/as estudantes participarem, de forma confiante e autoral, em decisões e ações orientadas a democratizar o acesso das pessoas às manifestações da Cultura Corporal, tomando como referência valores favoráveis à convivência e transformação social.

Fonte: Referencial Curricular do Paraná (2018)

Ressalta-se que, em relação a essas dimensões do conhecimento propostas na BNCC de Educação Física, não existe uma hierarquia entre elas, muito menos uma ordem, pois possuem diferentes formas de abordagens e graus de complexidade que são utilizados de acordo com a relevância e significado para o processo didático.

Em relação às competências e habilidades gerais para o Ensino Fundamental em Educação Física na proposta da BNCC, estas estão apresentadas no quadro abaixo.

Quadro 2 – Competências e habilidades específicas para o Ensino Fundamental de Educação Física

1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo

Fonte: Brasil, 2017

Não se pode negar que a presente normativa corrobora para o direcionamento e a construção do trabalho docente, pois serve como um orientador, que possibilita vislumbrar um horizonte de competências e habilidades a serem trabalhadas. Desta forma, enquanto professor, é necessário se apropriar deste documento, buscando

compreender como se conecta as dimensões do conhecimento de acordo com as habilidades e as respectivas competências propostas.

Todavia, embora de forma equivocada o município de Diadema tenha utilizado para formatação curricular praticamente a íntegra do Currículo Paulista e a BNCC, por meio de um movimento simplista camuflado de democracia, pois em princípio propõe-se uma escuta da rede, mas depois constitui-se o documento considerando a colaboração de poucos, é preciso salientar que a BNCC é uma instrução normativa, uma referência obrigatória, mas não um currículo.

Destaca-se ainda que, embora esses documentos determinem o conteúdo que será ensinado, seguindo a lógica da escola na progressão de conteúdos ao longo dos anos. Cabe ao professor a autonomia docente para usufruir dos aspectos metodológicos que contribui para propiciar uma formação centrada nas necessidades e anseios dos estudantes, pois como propõem os PCNs (Brasil, 1998), é o professor quem faz as propostas e conduz o processo de ensino e aprendizagem. Sobretudo, considerando as especificidades e necessidades trazidas pelos estudantes em suas realidades atuais.

Nesta perspectiva, faz-se necessário que se realize uma prática pedagógica sistematizada e dentro de uma sequência coerente que traga significado para formação dos estudantes, contribuindo para superação da percepção de que, para comunidade escolar (Gestores, Professores, Alunos, Pais, entre outros) as aulas de educação física no ensino fundamental 1 ainda sejam enxergadas como atividades meramente recreativas, ocupando o tempo e o espaço destinado para o componente em questão.

Porém, não é isso, pois trata-se de um componente curricular obrigatório da educação básica brasileira, referenciado nos principais documentos da educação do país como Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Brasil, 1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (Brasil, 2001) e a própria BNCC (Brasil, 2017), integrando assim o projeto político pedagógico (PPP) da escola.

Todavia, a comunidade escolar ainda a trata com certa inferioridade, evidenciando-se na cultura da escola, perceptível nas reuniões de hora de trabalho

pedagógico coletivo (HTPC), reuniões de conselhos de classe e de pais. Vista e tratada como uma disciplina de importância secundária, principalmente em relação às disciplinas de letramento (português e matemática), pois são essas que alfabetizam e consequentemente figuram nas avaliações externas da escola, como o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), prova Brasil, prova Diadema, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), entre outras.

Porém, enquanto componente curricular obrigatório da educação básica brasileira, que possui um objeto de estudo muito bem definido, a cultura corporal de movimento, que de acordo com Bracht (2000, p. 61), “a problemática teórica da EF”, encontra-se no “movimentar-se humano e suas objetivações culturais”, sendo desta forma, “uma prática de intervenção social com enfoque pedagógico que trata um conteúdo proveniente da cultura corporal de movimento”, constituindo-se em “uma prática social de intervenção imediata e que possui sentido e significado mediado simbolicamente que a coloca no plano da cultura”. Desta forma, não pode ser vista apenas como atividade meramente da vivência, sem um compromisso de formação integral do indivíduo.

A Educação Física deve receber o mesmo tratamento destinado às demais disciplinas do currículo escolar, visto que, dentro da sua especificidade possui a mesma importância singular que os demais componentes curriculares para formação dos estudantes. Pensando nas especificidades de cada disciplina, elas precisam atuar de forma interdisciplinar em trabalho pedagógico muito bem articulado para favorecer a formação do sujeito integral.

Desta forma, enquanto professor-pesquisador ponho-me a refletir que, talvez para mudar a atenção e visão da comunidade escolar sobre a educação física, seja necessário a utilização de uma teoria que traga embasamento consistente para a práxis. Compreendendo que, "práxis, na filosofia marxista, é um conjunto de atividades realizadas pelo homem que visam transformar a realidade e o mundo” (Caldeira e Zaidan, 2013, p. 21).

> Lembremos que em Paulo Freire sempre foi cara a ideia de práxis. Se a recordamos bem, tal como escrita tantas vezes por ele, práxis: um pensar dialógico e crítico a respeito de uma realidade que uma ação reflexiva - ela própria o pensamento tornado atividade coletiva e subversivamente consequente - trata de transformar como e através de um processo inacabado e sempre actancial e reflexivamente aperfeiçoável ao longo da

> história humana. E a própria história deve tender a ser práxis, pois cria e transforma (BRANDÃO E BORGES, 2007, p. 59)

Desta forma, para transformar a práxis pedagógica, é necessário utilizar de estratégias de ensino pujantes, direcionados por perspectivas pedagógicas que conduzam para a formação adequada do estudante que se pretende formar, transpondo assim, os limites das dimensões do conhecimento e das competências propostas na BNCC, colocando o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem.

A participação neste mestrado me trouxe evidências sobre a necessidade de ressignificação da minha prática pedagógica, enquanto professor-pesquisador vislumbrei a possibilidade de atuação por meio de uma prática de perspectiva progressista, que para Neira (2018, p. 216), “A vertente progressista tem como foco a aprendizagem dos alunos baseadas nas suas experiências e interesses”.

Sendo assim, nesta pesquisa, buscou-se desenvolver uma das unidades temáticas propostas na BNCC, “os jogos”, por meio de uma proposição teórico-metodológica considerando as dimensões sociais e culturais dessa importante manifestação da cultura corporal de movimento.

> Além dos jogos tradicionais possuírem elementos como número de jogadores, objetivo, regras, materiais utilizados, tempo de duração, entre outros, que se analisados individualmente podem classificar ou caracterizar o jogo, esses elementos assumem sentido se considerar os sujeitos e a cultura do qual o jogo tradicional faz parte, ou seja, sua lógica externa (STEIN E MARIN, 2020, p. 124).

Assim, utilizando dessas características presentes nos jogos, buscando significados sociais e culturais, que favoreça para que os estudantes se façam e se percebam pertencentes, contribuindo para a formação do cidadão consciente, crítico, reflexivo, participativo e autônomo. Entendendo que, para alcançar tais objetivos especificamente na Educação Física Escolar, “espera-se que o cidadão projetado seja capaz de ler e analisar a ocorrência social das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, reconhecer suas múltiplas significações e reconstruí-las de maneira crítica”, Neira, (2018, p. 219).

Desta forma, para caminhar na direção do que se pretende, a utilização de prática pedagógica orientada por proposições teórico-metodologias de cunho progressistas, aparecem como coerentes para conduzir esse processo e concretizar

os objetivos desejados, pois conforme Libâneo (1985, p. 69), a pedagogia progressista parte de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da escola. Desta forma, ao proporcionar aos estudantes uma educação física coerente com essa perspectiva, favorece para que possam refletir e compreender todo o contexto a qual estão inseridos, usufruindo do que lhes é corretamente oferecido, mas sobretudo, contestando e buscando soluções para as dificuldades que a escola e as políticas da educação lhes apresentam.

Sendo assim, propondo transformar e consequentemente melhorar a práxis pedagógica, utiliza-se nesta pesquisa de uma prática de perspectiva pedagógica progressista com uma abordagem que traga significado para os estudantes, pois de acordo com MAFFEI (2015), “A ação e a reflexão pedagógica possuem um sentido integrador entre experiência e conhecimento, entre uma prática e o sentido advindo dela”.

> Se o professor for capaz de mudar e aprender, transformará a aula de educação física num espaço de co-construção de conhecimentos, em que todas as crianças e jovens, e o próprio professor estarão envolvidos num processo de troca e de confronto de conhecimentos, ajudando-se uns aos outros; será o envolvimento das crianças e jovens em relatos e trocas de experiências vividas por elas e eles em sua comunidade (NEIRA e NUNES,2008, p.277).

Usufruindo deste processo de ação e reflexão com o intuito de melhorar a práxis pedagógica e consequentemente a qualidade do ensino, orientada por teorias pedagógicas de perspectiva progressista, considerando que os estudantes são os principais personagens do processo de ensino-aprendizagem, esta pesquisa buscou por meio de uma estratégia metodológica de intervenção pedagógica, investigar o quanto no entendimento dos estudantes as decorrências dessa mudança de práxis pedagógica refletiram positivamente em suas realidades na escola.

OBJETIVO GERAL

Elaborar, desenvolver e avaliar as decorrências de uma prática pedagógica orientada por base teórica regida pela perspectiva progressista através dos aspectos sociais e culturais dos jogos, utilizando como estratégia os temas geradores.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Elaborar uma prática pedagógica articulada com os pressupostos da perspectiva progressista da educação física;
- Desenvolver um trabalho pedagógico através das nuances sociais e culturais relacionado ao desenvolvimento dos jogos na escola, utilizando como estratégia pedagógica os temas geradores;
- Possibilitar uma participação efetiva dos estudantes no desenvolvimento dos temas geradores;
- Avaliar como essa prática pedagógica de perspectiva e estratégia progressista poderá proporcionar consistência para práxis docente.

1. TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL

Antes de se trilhar o caminho em direção a uma determinada perspectiva pedagógica, faz-se necessário compreender a inserção das diferentes perspectivas na trajetória percorrida pela educação física escolar brasileira, em seus diferentes momentos históricos.

Para iniciar, utiliza-se a contribuição de Castellani Filho (1988), que chama atenção para a vinculação da Educação Física com os militares,

> A história da Educação Física no Brasil se confunde, em muitos de seus momentos, com a dos militares. A criação da Escola Militar pela Carta Régia de 4 de dezembro de 1810, com o nome de Academia Real Militar, dois anos após a chegada da família real ao Brasil; a introdução da ginástica alemã, no ano de 1860, através da nomeação do alferes do Estado Maior de segunda classe, Pedro Guilhermino Meyer, alemão, para a função de contramestre de ginástica da Escola Militar; a fundação, pela missão militar francesa, no ano de 1907, daquilo que foi o embrião da Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo - o mais antigo estabelecimento especializado de todo o país -; a portaria do Ministério da Guerra, de 10 de janeiro de 1922, criando o Centro Militar de Educação Física (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 96).

Ainda abordando este primeiro momento da história da Educação Física escolar brasileira, De Oliveira (2008), traz que, a educação física nas escolas brasileiras surgiu apenas na primeira metade do Séc. XIX.

> O primeiro registro da educação física remete ao Brasil imperial, quando em 1837, o Ginásio Nacional (hoje colégio Pedro II), fez a inclusão da ginástica no currículo. Todavia, foi somente em 1851 que surge na legislação brasileira, quando se obriga a prática da ginástica nas escolas primárias do Município da Corte (Rio de Janeiro). Ainda no período imperial, sofreu fortemente a influência das áreas médica e militar. Em 1882, os pareceres sobre a reforma de ensino Leôncio de Carvalho, proposta por Rui Barbosa, foram de extrema importância para a área, pois valorizou o professor de educação física, e colocando-o em pé de igualdade com os demais professores (DE OLIVEIRA, 2008, p. 53).

Essas colocações evidenciam o quanto a educação física foi influenciada e esteve vinculada aos militares, visto que, todas as ações desta época estiveram intimamente ligadas às instituições de organização desse segmento. Além disso, para Castellani Filho (1988), soma-se muitos outros fatos, como por exemplo a marcante presença dos militares na formação dos primeiros professores civis de Educação Física.

Assim como os militares estiveram à frente em um primeiro momento, logo surgiu uma nova organização para se vincular e dividir o direcionamento da área, pois como bem nos orienta Castellani Filho (1988),

> Contudo, esse entendimento, que levou por associar a Educação Física à Educação do Físico, à Saúde Corporal, não se deve exclusivamente, 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 (CASTELLANI FILHO, 1988 p. 30).

Desta forma, foi criada uma Educação Física Higienista que, conforme Darido e Rangel (2005), trata-se de uma concepção que se preocupa prioritariamente com os hábitos de higiene e saúde, valorizando tanto o desenvolvimento físico quanto o moral, a partir dos exercícios ginásticos.

Nesse período, a educação física teve como influência e predominância a ginástica sueca, que idealizada por Pehr Henrick Ling (1776–1839), surgiu com a finalidade de acabar com os vícios da sociedade, sobretudo o alcoolismo. Embora tivesse um certo caráter relacionado ao pedagógico, estava focada principalmente no social. Pensava na formação de indivíduos fortes que pudessem ser úteis à pátria, como soldados ou trabalhadores civis (SOARES, 2004).

> Utilizava da ginástica calistênica, e os professores eram da área médica, não havendo interação professor-aluno, simplesmente os mais fracos e doentes eram excluídos das aulas e não havia qualquer preocupação com as questões pedagógicas da escola, (FERREIRA E SAMPAIO, 2013, p. 2).

A tendência Higienista foi predominante até 1930, quando começou a perder espaço. Devido a segunda guerra mundial, o mundo deixa de se preocupar com o com o desenvolvimento da medicina, e foca na guerra (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1998).

A partir de 1930, com o advento do governo Vargas, a Educação Física se caracteriza por uma concepção Militarista, onde o objetivo passa a ser de formar jovens para defender a pátria, através de um projeto de eugenia e de preparação para a defesa do País,

> A educação física passou a ter uma identidade relacionada a ordem moral e cívica, juntamente com os princípios de segurança nacional que se relacionava a eugenia da raça e ao adestramento físico referente a defesa sobre os perigos internos, e se configuraram no sentido de desestruturação da ordem política, econômica e social daquele momento que visava assegurar o processo de industrialização em nosso país, tendo em busca a mão de obra fisicamente adestrada e capacitada, que para isto colocava sobre a educação física o papel de recuperação e manutenção da força de trabalho (GHIRALDELLI JUNIOR, 1994, p. 27).

Apenas com esse olhar de defesa da pátria e força de trabalho, não existia uma preocupação pedagógica para a área, “As aulas de Educação Física nas escolas eram ministradas por instrutores físicos do exército, que traziam para essas instituições os

rígidos métodos militares da disciplina e da hierarquia", (SOARES ET AL,1992 p. 53). Desta forma, o foco estava em seguir as ordens dentro de posturas exigidas pelos superiores hierárquicos.

Em relação às atividades desenvolvidas na Educação Física Militarista,

> Muitos autores consideram que as escolas adotaram acriticamente a prática da Educação Física de cunho militarista por meio da aplicação dos Métodos Ginásticos, por exemplo. No caso, o Método Francês ou Eclético, por associar exercícios analíticos e sintéticos objetivando estimular a parte anatomofisiológica, provindo da Missão Militar Francesa (SILVA, 2012, p. 3).

Constata-se que, a educação física estava novamente vinculada à área militar, e desta vez, utilizando naquele momento a predominância do método ginástico militar francês. Todavia, nesta época ocorreram mudanças substanciais na política, como "O Golpe de 1937", onde Getúlio Vargas, em 10 de novembro de 1937, através de um golpe de estado, instituiu, então, o Estado Novo.

> O Estado Novo foi a terceira e última fase da Era Vargas. Durou de 1937 a 1945 e sucedeu, portanto, as fases do Governo Provisório (1930 a 1934) e do Governo Constitucional (1934 a 1937). A característica principal do Estado Novo era o fato de ter sido propriamente um regime ditatorial inspirado no modelo nazifascista europeu, então em voga à época (Fernandez, 2022).

Desta forma, na ideologia de um governo ditador, a Educação Física continua segregadora (separando e excluindo).

Para Zaluar (1991),

> Durante o Estado Novo, no plano de Educação Física, a tônica estava justamente na disciplina que a prática esportiva exige e na rígida reclassificação das categorias masculino e feminino, apto e não-apto, saudável, doentio etc., tornando-se valores fundamentais na formação do caráter e do físico individuais. A proposta era modelar os corpos e incutir os valores oficiais da sociedade brasileira de então: a melhoria da raça, o sentimento nacionalista e a consequente unificação do País. A nova ordem social basear-se-ia num homem brasileiro ideal: ágil, delgado, desperto, dócil, entusiasta, alegre, viril, sincero, honesto, puro etc. (ZALUAR, 1991, P. 20).

Embora a ginástica não seja mais absoluta como conteúdo da Educação Física, pois começa a popularização dos esportes, sobretudo o futebol, mas também o basquete, a natação, o atletismo, entre outros, nota-se que a ideologia de formação de indivíduos com determinadas características permanece cada vez mais pujante.

De acordo com Ferreira e Sampaio (2013), entre os anos 1950 e 1960 predominou a educação física pedagogicista, primando pela educação do movimento, utilizando a ginástica, a dança e o desporto.

Ferreira e Sampaio (2013), também afirmam que, entre os anos finais da década de 1960 e a década 1980, o governo militar, pegando carona no sucesso da seleção brasileira de futebol, associou a educação física ao conteúdo Esportivista tecnicista, que primava pelo gesto técnico dos esportes, principalmente os coletivos, como futebol, voleibol, basquetebol e handebol.

Verifica-se que, essas práticas sempre estiveram afeiçoadas aos anseios da classe burguesa, promovendo assim, uma prática pedagógica de características e perspectivas liberal.

> 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, 1985, p. 21).

Conforme visto, a educação física passou mais de um século sendo influenciada e servindo aos anseios de determinadas áreas vinculadas principalmente aos governos militares, sem considerar as necessidades específicas da população, privilegiando de forma impositiva a classe burguesa.

Desta forma, percebendo, questionando e criticando essa realidade promotora de exclusão das classes menos favorecidas, surge o movimento renovador progressista da educação física brasileira, através de proposições pedagógicas de concepções progressistas, propondo uma educação física democrática, que considere as realidades dos estudantes em busca de justiça social.

1.1 MOVIMENTO RENOVADOR PROGRESSISTA DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA

Entendendo que a educação física escolar brasileira necessitava trilhar novos caminhos e incluir novos conceitos e perspectivas, surge no início dos anos de 1980 o Movimento Renovador (MR) da área, que se forma com o intento de ruptura das concepções anteriores. Trata-se de um momento de rompimento de conceitos em busca de uma nova identidade para área, onde surgem diversas proposições

pedagógicas, que se mostram similares em suas ideias e ideais, nessa nova empreitada da Educação Física brasileira.

Para Fernandes (2001), quando se fala na discussão acadêmico/teórica sobre a Educação Física escolar, torna-se inevitável a necessidade de pontuar que há um embate que se desenha desde um período não tão recente, onde o autor destaca especificamente a década de 1980. E que, após esse período, estudiosos começaram a intitular como sendo o “movimento renovador”.

A partir da década de 1980, o campo de discussões sobre a Educação Física fertilizou-se, pois tinham como finalidades à superação de paradigmas e, com isso, novos projetos foram apresentados para a área, tendo como base princípios elaborados a partir de referenciais teóricos oriundos das ciências humanas, portando como preocupações as características de formação mais abrangentes.

Conforme Darido (2001),

> Atualmente coexistem na área várias concepções, todas elas tendo em comum a tentativa de romper com o modelo anterior, fruto de uma etapa recente da Educação Física. Estas abordagens resultam da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas. Todas essas correntes têm ampliado os campos de ação e reflexão para a área e a aproximado das ciências humanas (DARIDO, 2001, p. 7).

São novas proposições pedagógicas para a área, que cada uma dentro de suas ideologias buscam dar um novo sentido ao fazer pedagógico da Educação Física. Para Darido (2003), essas novas proposições buscavam transformações, tanto nas pesquisas acadêmicas, quanto nas práticas pedagógicas dos professores deste componente curricular.

Desta forma, Darido e Rangel (2005), afirmam que, desde a sua implementação no Brasil no século XIX, a educação física escolar traz diversas e significativas mudanças em suas abordagens e intencionalidades, e neste novo movimento chamado renovador traz uma perspectiva progressista com proposições pedagógicas críticas da educação física escolar.

Essas novas concepções consideram os diversos aspectos do indivíduo, e de forma articulada procuram propor reflexões para que sejam trabalhados. Darido (2003), afirma que, na busca por romper com os moldes tradicionais, surgem várias abordagens, entre as quais algumas com enfoque mais psicológico, outras com enfoque mais sociológico e político e outras, ainda, com o enfoque biológico, como a da Saúde Renovada.

Quadro 3 - Proposições Pedagógicas da Educação Física

Enfoque psicológico	Psicomotricista; Desenvolvimentista; Construtivista; Jogos Cooperativos.
Enfoque Sociológico e Político	Crítico -superadora; Crítico – emancipatória; Cultural; Sistêmica; Baseada nos PCNs.
Enfoque Biológico	Saúde Renovada.

Fonte: Darido (2003).

Para Vaz (2019), o Movimento Renovador estabelece em importante força intelectual na Educação Física Brasileira, enfrentando problemáticas educacionais presentes na política e na tradição, mas também nas quadras e pátios de nossas escolas. Para o mesmo autor, esse movimento, da maneira como lhe foi possível, articulou problemas práticos com análises teóricas e proposições pedagógicas. Tecendo críticas ao esporte na forma como se apresentava e a sua representatividade de um governo de ditadura civil-militar.

> A crítica ao esporte convencional foi uma tônica com ênfases diversas, opondo-se aos modelos de contenção do corpo da ditadura civil-militar. O ponto de intersecção terá sido a valorização da cultura e o afastamento de interpretações biologicistas sobre corpo e movimento (VAZ, 2019, p. 10).

Embora as concepções pedagógicas tenham surgido com intencionalidades convergentes, que a princípio seria superar os padrões até então sugeridos para área, elas tomaram seus próprios caminhos, de acordo com a suas ideologias, mesmo assim, tiveram grande relevância na proposição dos marcos legais da área.

1.1.1 Marcos Legais

A Educação Física, possui um histórico de transformação e foi utilizada de acordo com os pensamentos políticos e ideológicos de cada época, em princípio esteve vinculada com as perspectivas biologistas (Higienista, Militarista, Pedagogicista e Esportivista). Atualmente, possui diversas proposições pedagógicas, algumas delas voltadas para ciências humanas e sociais atreladas à cultura. O Movimento Renovador Progressista da educação física brasileira foi um grande contribuidor para que essa mudança de paradigma tenha ocorrido, favorecendo para a constituição dos marcos legais da área.

Segundo o Dicionário Informal, (2023), Marco Legal. In.: dicionarioinformal.com.br, “é toda legislação que rege um determinado assunto, desde a Constituição, Leis, Portarias, Leis estaduais, municipais etc.” Portanto, refere-se aos documentos oficiais e as principais normativas da educação brasileira (MARCO LEGAL, 2023).

Antes de citar especificamente os marcos legais da Educação Física brasileira que foram influenciados pelo Movimento Renovador nos anos 80, é importante analisar o decreto no 69.450, de 1 de novembro de 1971, que regulamenta a Educação Física escolar e os seus objetivos curriculares nos ensinos primário, médio e superior. Como observa-se na íntegra dos seus Art. 1°, 2° e 3° no quadro a seguir.

Quadro 4 - Decreto no 69.450, de 1 de novembro de 1971 (Art. 1°, 2° e 3°)

Art. 1º. A educação física, atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora-forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional. **Art. 2º.** A educação física, desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino. **Art. 3º.** A educação física, desportiva e recreativa escolar, segundo seus objetivos, caracterizar-se-á: I - No ensino primário, por atividades físicas de caráter recreativo, de preferência as que favoreçam a consolidação de hábitos higiênicos, o desenvolvimento corporal e mental harmônico, a melhoria da aptidão física, o despertar do espírito comunitário

da criatividade, do sendo moral e cívico, além de outras que concorram para completar a formação integral da personalidade.

II - No ensino médio, por atividades que contribuam para o aprimoramento e aproveitamento integrado de todas as potencialidades físicas, morais e psíquicas do indivíduo, possibilitando-lhe pelo emprego útil do tempo de lazer, uma perfeita sociabilidade a conservação da saúde, o fortalecimento da vontade, o estímulo às tendências de liderança e implantação de hábitos sadios.

III - No nível superior, em prosseguimento à iniciada nos graus precedentes, por práticas, com predominância, de natureza desportiva, preferentemente as que conduzam à manutenção e aprimoramento da aptidão física, à conservação da saúde, à integração do estudante no campus universitário à consolidação do sentimento comunitário e de nacionalidade.

§ 1º A aptidão física constitui a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da educação física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino.

§ 2º A partir da quinta série de escolarização, deverá ser incluída na programação de atividades a iniciação desportiva.

§ 3º Nos cursos noturnos do ensino primário e médio, a orientação das atividades físicas será análoga e do ensino superior.

Fonte: Brasil (1971).

Observa-se que embora este decreto determine que a Educação Física esteja presente nos currículos das escolas brasileiras, ainda vigora como uma atividade e não componente curricular, pautando-se ainda por uma proposta prioritariamente militarizada biológica e de aptidão física e moral e cívica, sem considerar especificidades aspectos pedagógicos.

Analisando especificamente os principais Marcos Legais da Educação Física escolar brasileira nacional, que foram influenciadas pelo movimento renovador, podemos citar: O Plano Decenal de Educação (BRASIL, 1993), Lei de Diretrizes e Bases (LDB), (BRASIL, 1996), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), (BRASIL, 1996), EMENDA CONSTITUCIONAL N° 14, (BRASIL, 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), (BRASIL, 2001), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), (BRASIL, 2013), Plano Nacional de

Educação (PNE) 2004 a 2014, (BRASIL, 2001), Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 a 2024, (BRASIL, 2014), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (BRASIL, 2017), Acordos Internacionais, entre outros.

Esse Marco Legal possui características de fomentação para o desenvolvimento de uma Educação Física alinhado com a proposição da educação contemporânea, alinhada verdadeiramente com uma proposta integradora de sujeito e sociedade.

Importante frisar que, embora a Educação Física, estivesse presente nas LDBs anteriores (1961 e 1971), ganha legitimidade como componente curricular da educação básica brasileira somente com a promulgação da Lei 9394-96, Lei de Diretrizes e Bases Brasileira (LDB), Brasil (1996).

O motivo para essa inclusão talvez esteja na seguinte afirmação:

> Segundo Machado e Bracht (2016), apesar das divergências presentes dentro do Movimento Renovador, alguns pontos podem ser considerados unitários, como, por exemplo, a reivindicação de que a Educação Física passasse a ser considerada como uma disciplina na Educação Básica, deixando de ser uma mera atividade. Esse conjunto de reivindicações foi elaborado tendo como suporte a ampliação das bases teóricas presentes nos discursos da Educação Física e a efervescência das lutas sociais pela redemocratização da sociedade brasileira. Nesse contexto, criou-se um cenário propício para que as teorias das Ciências Humanas e Sociais passassem a ser a base para a revisão e para a crítica das práticas tradicionais e do conservadorismo instaurado na história da Educação Física (FURTADO E BORGES, 2020, p. 25).

Seguramente essa articulação exercida pelo Movimento Renovador, por uma pauta tão justa, importante e necessária, foi determinante para que a Educação Física possa enfim figurar como componente curricular da educação básica brasileira. Ainda assim, existia um problema, pois embora tenha deixado de ser apenas uma atividade promovida a componente curricular, faltava a obrigatoriedade de que essa disciplina pudesse constar nos currículos oficiais.

> Do ponto de vista da legalidade, a Educação Física é componente curricular obrigatório desde a Lei de Nº 10.328 de 12 de dezembro de 2001, que foi promulgada devido às críticas ao fato de que na Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o termo obrigatório não havia sido designado ao tratar da Educação Física. Sendo assim, pode-se afirmar que a datar de 2001, grande parte dos nossos problemas de legalidade e de reconhecimento legislativo foram sanados (FURTADO E BORGES, 2020, p. 25).

As críticas advindas mais uma vez pelos autores do movimento renovador, foram extremamente importantes para incluir o termo “obrigatório”, pois somente

assim, a educação física passa a ter a presença referenciada legalmente nos currículos escolares de todo o Brasil.

Diante do ensejo sobre currículo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que embora sejam diretrizes não obrigatórias por lei, foram uma referência de extremamente importância para a Educação Física escolar, pois trazem subsídios relevantes para a prática docente.

> Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física trazem uma proposta que procura democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos. Incorpora, de forma organizada, as principais questões que o professor deve considerar no desenvolvimento de seu trabalho, subsidiando as discussões, os planejamentos e as avaliações da prática de Educação Física (BRASIL, 1998, p. 15).

Atualmente parte das Propostas Curriculares dos estados e municípios estão fomentadas pela BNCC, que carrega um referencial teórico específico, que embora tenha recebido influência do movimento renovador, propõe o desenvolvimento de competências e habilidades generalizadas a serem desenvolvidas pelos estudantes nas diferentes etapas da educação básica, nas diversas disciplinas que compõem o currículo escolar.

Sendo assim, para que ocorra a efetivação de uma educação estabelecida nas premissas do movimento renovador, caberá ao professor elaborar um planejamento com estratégias que considere a realidade dos estudantes, visto que, “o grande desafio do professor é construir práticas que propiciem aos alunos uma visão mais crítica do mundo que o rodeia” (PINHEIRO, 2013, p. 39).

Desta forma, o professor precisa compreender que ao constituir como base as teorias das Ciências Humanas e Sociais, o Movimento Renovador possibilita que a educação física possa atuar considerando aspectos relevantes do cotidiano desses estudantes, para isso, Boscatto et al, (2016), alerta sobre,

> A necessidade de a comunidade escolar, sobretudo, os professores, assumir o protagonismo, organizar o próprio planejamento e a implementação das práticas de ensino a partir das problemáticas inerentes ao contexto sociocultural do qual fazem parte (BOSCATTO ET AL, 2016, p. 110).

Para que a educação física possa colaborar na formação de estudantes para atuar na sociedade de forma autônoma, sendo críticos, reflexivos e participativos, é necessária a demanda de uma formação focada nos anseios que estes estudantes possuem. Por meio de uma proposição teórico-metodológica que possua esta propensão. Sendo assim, ao realizar a escolha por uma proposição pedagógica de

perspectiva progressista, a relação teoria e prática será extremamente relevante para corroborar com essa pretensão, cabendo ao professor promover as mudanças que sejam coerentes para um ensino de qualidade, que tragam significados para vida dos estudantes.

> Nesta perspectiva, os procedimentos adotados pelo professor necessitam levar o aluno a analisar e interpretar os significados advindos da sua prática e a relação com a cultura corporal de movimento, de acordo com atitudes, normas, valores e costumes que impregnam esse ambiente, formulando conceitos a partir da própria experiência e contrastando-os com outros já produzidos para que compreenda melhor a realidade complexa (MAFFEI, 2015, p. 108).

Diante de toda essa transformação, o professor ao se propor a busca por uma prática pedagógica coerente com uma perspectiva de educação onde o estudante seja protagonista, é necessário utilizar estratégias que favoreçam essa ação. Sendo assim, os temas geradores surgem com extrema pertinência para tal. Sendo assim, é necessário que o professor de educação física tenha o entendimento do que cada concepção propõe, pois assim, terá a exata noção do caminho que irá trilhar.

1.2 PEDAGOGIAS PROGRESSISTAS BRASILEIRAS

As pedagogias de cunho progressistas foram idealizadas para contrapor a hegemonia pedagógica da educação voltada para satisfazer os interesses da burguesia. Desta forma, a partir da constituição das teorias progressistas, a educação brasileira passa a ter duas vertentes ideologias pedagógicas.

> As teorias pedagógicas se dividem, de modo geral, em dois grandes grupos: aquelas que procuram orientar a educação no sentido da conservação da sociedade em que se insere, mantendo a ordem existente. E aquelas que buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente. As primeiras correspondem aos interesses dominantes e, por isso, tendem a hegemonizar o campo educativo. As segundas correspondem aos interesses dominados situando-se, pois, no movimento contra hegemônico. Numa sociedade como a nossa, de base capitalista, as pedagogias hegemônicas correspondem aos interesses da burguesia, já que esta ocupa a posição de classe dominante. E as pedagogias contra hegemônicas correspondem aos interesses do movimento operário (SAVIANI, 2008, p. 11).

As pedagogias de perspectivas progressistas, surgem de movimentos que defendem uma educação mais popular, ou seja, uma educação progressista,

> O termo "progressista", emprestado de Snyders, é usado aqui para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Evidentemente a pedagogia progressista, não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais.

> A pedagogia progressista tem-se manifestado em três tendências: a libertadora, mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire, a libertária, que reúne os defensores da autogestão pedagógica; a crítico-social dos conteúdos que, diferentemente das anteriores, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais (LIBÂNEO, 1985, p. 32).

As pedagogias progressistas, foram fomentadas para proporcionar uma formação ativa dos estudantes, considerando suas realidades, anseios e necessidades. Essas proposições pedagógicas, foram importantes e corroboraram na transformação de novas perspectivas para a educação física escolar brasileira, pois a área agregou-se e influenciou-se nas nuances pedagógicas trazidas pelas perspectivas progressistas para trilhar novos caminhos.

> A educação sempre está a serviço de um determinado tipo de cidadania. Pode atuar de modo crítico, reflexivo, fomentando a emancipação popular, ou pelo contrário, pode ser responsável pela formação de indivíduos acríticos, obedientes e conformistas, contribuindo para manutenção de um quadro de imobilismo coletivo diante das questões sociais (TEIXEIRA, 2011, p. 89).

Em suma, a Pedagogia Libertadora, que possui ligação com os movimentos populares e a educação de adultos, que recebeu contribuição de Paulo Freire e seus colaboradores, preconiza a organização e a luta de classes, com intuito de mostrar e superar certas desigualdades. A Pedagogia libertária, apregoa a autogestão do ensino na busca da emancipação dos estudantes. Já a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, busca a superação das enraizadas pedagogias (Tradicional e da Escola Nova), propondo conteúdos escolares que dialoguem com as realidades e sejam significativos para os estudantes.

1.2.1 Pedagogia Libertadora

A educação libertadora proposta pelo patrono da educação brasileira Paulo Freire (1921–1997), reflete a libertação do homem oprimido, que mediante uma nova concepção de educação, contrapõe à educação bancária, que na concepção do autor reproduz um processo de dominação opressora. Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber, Freire, (1987).

Enquanto na educação libertadora,

> A razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação implique a superação da contradição

> educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos (FREIRE, 1997, p.63).

Em complemento a essa ideia, o autor nos traz que,

> Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, necessita-se de estar sendo com as liberdades e não contra elas (FREIRE, 1997, p.72).

Como vemos trata-se de uma mudança de paradigma, advinda de uma educação dominadora e autoritária para uma educação amistosa e participativa, onde atores principais do processo de ensino-aprendizagem (Professor e Estudantes), se integram em um movimento cíclico dialógico em busca do conhecimento.

A pedagogia libertadora defende a importância da prática direcionada à libertação dos indivíduos em detrimento de uma prática alienadora. Para Freire, a educação está diretamente relacionada à ação política, e deve ser utilizada como ferramenta na luta contra a opressão.

Desta forma, ao se direcionar pela educação libertadora, é importante se atentar ao que,

> Quando falamos de educação libertadora, queremos nos libertar do que? Freire e Shor (2003) mencionam que os currículos que se apresentam como neutros formam os/as estudantes para observar os fenômenos sem julgá-los ou para ver o mundo do ponto de vista do consenso oficial, na intencionalidade de que eles e elas executem ordens sem questioná-las, como se a sociedade existente fosse fixa e perfeita. Portanto, esse tipo de formação enfatiza as técnicas e não o contato crítico com a realidade (MALDONADO, 2021. p. 35).

Em contrapartida, para atender as necessidades de uma educação transformadora e de qualidade, que considera as premissas e as necessidades dos principais personagens da escola, propõe-se a problematização para a construção do conhecimento crítico e da conscientização capaz de promover a transformação social.

> Freire advoga em favor de uma educação libertadora pautada na relação horizontal, via diálogo entre saberes, problematização de conhecimentos ingênuos/acríticos, contextualização da realidade imediata/mediata, conscientização, humanização e democracia. Essa concepção de educação anuncia a libertação dos oprimidos na busca do ser mais via a identificação de situações-limite que implicam em atos-limite na direção do inédito viável – o que perpassa pelo trabalho com os temas geradores e seus respectivos temas opostos, para a elaboração de conteúdos programáticos interdisciplinares a serem trabalhados em processos formativos educativos, visando à conscientização e humanização dos educandos (TORRES E CARRIL, 2021 p. 4).

Trata-se de uma proposição pedagógica que enxerga a educação como um processo de humanização, capaz de transformar a realidade e de levar os indivíduos à autonomia. Freire valoriza a cultura popular como elemento fundamental na construção da identidade do indivíduo e na formação de uma consciência crítica capaz de promover a transformação social.

Todavia, para trilhar nesta perspectiva, é necessário que o docente entenda e utilize de forma adequada o método que a educação libertadora propõe, que de acordo com Santana, (2022), perpassa por três estágios necessariamente, sendo eles: Investigação, Tematização e Problematização.

> **Investigação**, durante o qual o professor e estudante irão discutir as questões que têm maior importância na existência do aluno, no interior do grupo no qual ele vive. **Tematização** – este é o instante de conscientização em relação ao mundo, por meio da avaliação dos sentidos sociais assumidos por temáticas e palavras. **Problematização**, quando o professor provoca e motiva seus estudantes a transcenderem o ponto de vista imaginário e desprovido de críticas do universo que ele habita, para que possam atingir a fundamental tomada de consciência (SANTANA, 2022, p. 2).

Para um melhor entendimento do método, Urel, (2022, p. 51), afirma que, “O método Paulo Freire é composto por três etapas. Primeiramente, na etapa de Investigação, docente e discentes vão buscar, na linguagem do aluno e da sociedade onde ele está inserido, termos que despertem a atenção”.

O mesmo autor destaca que,

> Ainda nesta etapa, seria o momento mais adequado em que o educador passa a ser conhecedor da realidade de seus alunos, não somente para ter condições de progredir no ensino dos temas, mas principalmente para aproximar o saber dos alunos para o ambiente da sala de aula (UREL, 2022, p. 51).

É uma etapa onde se pode fazer um levantamento sobre os conhecimentos prévios dos estudantes sobre determinado assunto.

Na sequência intitulada tematização Urel, (2022), nos traz que,

> Na segunda etapa, denominada tematização, também explicado como “temas geradores”, professor e alunos deverão codificar e decodificar temas escolhidos, buscando o seu sentido mais amplo, tomando assim entendimento mais profundo da realidade que envolve tais temas (UREL, 2022, p. 51).

Para Urel (2022, p. 52), “Nesta etapa, é adequado que haja exploração de perguntas relativas aos temas abordados, permitindo com que o discente crie o rumo

do senso próprio para um saber científico e formal". Neste momento é possível que as falas dos estudantes quanto aos seus conhecimentos prévios, sejam captadas pelo educador e transformadas em temas geradores a serem abordados.

Já na terceira e última etapa, Urel (2022, p. 52), afirma que, "existe a problematização, educando e educador visam superar uma primeira impressão própria por uma visão crítica do mundo, partindo para a transformação do contexto vivido". É o momento em que se busca respostas para as dúvidas que surgem, mas sobretudo, soluções que contribuam em transformar positivamente as realidades dos estudantes. A proposta então, é verificar com os estudantes, o que é possível ser modificado e/ou melhorado para que possam usufruir dos jogos de forma favorável aos seus anseios e necessidades.

Todavia, é necessário ter o cuidado e atentar-se para o que nos diz Freire (1986),

> O educador libertador tem que estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Mas não é esse o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade (FREIRE, 1986, p. 28).

Pactuando com este olhar libertador e transformador, Gomes, (2004), afirma que, "É, portanto, na leitura do mundo, na investigação, na tematização e na problematização dos fazeres, dizeres e saberes do educador e do educando que se busca um movimento de tomada de consciência e ação transformadora".

Constatamos que as proposições progressistas da educação física receberam forte contribuição da educação libertadora,

> A Educação Física (EF) também foi influenciada por essas ideias, o que se percebe, por exemplo, no Movimento Renovador/Progressista que expressa a intencionalidade de que o ensino da EF se volte ao desenvolvimento do senso crítico dos/as estudantes acerca das manifestações da cultura corporal (NOGUEIRA ET AL, 2019, p. 03).

Desta forma, pautados na obra freiriana, Maldonado e Nogueira, (2020), sugerem alguns princípios-ético-crítico-políticos a serem adotados pelos professores e professoras de educação física progressistas:

> Reconhecer que a educação é ideológica; Resistência para construir a prática político-pedagógica; Rigorosidade metódica; Corporificação das palavras pelo exemplo; Aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação; Trabalho coletivo nas escolas como superação das precárias condições de trabalho; Articulação da prática político-pedagógica com o

> projeto político-pedagógico da escola; Planejamento participativo; Descolonização do currículo; Justiça Curricular; Tematizar e problematizar as manifestações da cultura corporal a partir de uma pedagogia engajada; Possibilitar a leitura do mundo dos alunos e das alunas sobre as práticas corporais; Compromisso com a docência e a aprendizagem de todos os alunos e todas as alunas; Respeitar e valorizar as diferenças culturais dos estudantes; Professores e professoras como produtores de saberes no cotidiano escolar; Reflexão crítica sobre a prática; Disponibilidade para o diálogo; Convicção de que a mudança é possível; lutar em defesa dos direitos dos educadores (MALDONADO e NOGUEIRA, 2020, p. 53).

São aspectos de extrema relevância que se configuram como uma verdadeira revolução e reformulação pessoal e profissional aos professores e professoras deste componente curricular.

De acordo com Zilberstein et al, (2022),

> Paulo Freire tem muito a nos ensinar sobre uma educação que inclua a realidade de nossos estudantes de forma a buscar uma educação libertadora, entretanto, este autor tem sido pouco utilizado como referência em pesquisas das áreas socioculturais e pedagógicas da Educação Física (ZILBERSTEIN et al, 2022, p. 13).

Trazer Paulo Freire e as premissas da Pedagogia Libertadora para educação física, parece ser um caminho a ser percorrido por pesquisadores e professores da área, pois como se pode observar, são perspectivas que corroboram para formação da sociedade mais justa e igualitária que se pretende.

1.2.2 Pedagogia libertária

A Pedagogia libertária, preconiza a autogestão do ensino contestando a hierarquia e a dominação, na busca da emancipação dos estudantes. Para DE Santana, (2018, p. 472), “seguem um ideal político anarquista, libertário e que, acima de tudo, buscaram, e ainda hoje continuam construindo, modelos anticapitalistas e emancipatórios na área da educação”.

Constantemente, utiliza-se o termo anarquista como uma conotação pejorativa. Todavia, encontramos no Wikipedia um conceito que nos ajuda a compreender a real concepção, “Anarquismo é uma ideologia política que se opõe a todo tipo de hierarquia e dominação, seja ela política, econômica, social ou cultural, como o Estado, o capitalismo, as instituições religiosas, o racismo e o patriarcado”.

A educação libertária de ideologia anarquista surge para questionar a educação burguesa tradicional imposta no século XX. Desta forma, “[...] buscavam a superação do conhecimento filtrado pelos dogmas e interesses da Igreja, bem como a ruptura

com o sistema estatal dual, onde o conhecimento parcelarizado era repassado de forma distinta para ricos e pobres", (KASSICK, 2008, p. 138).

Ainda de acordo com Kassick, (2008, p. 138),

> Ao mesmo tempo em que a educação anarquista buscava novos métodos pedagógicos condizentes com o projeto revolucionário, realizava a denúncia da escola enquanto instituição de reprodução dos interesses da Igreja e do Estado (KASSICK, 2008, p. 138).

A educação anarquista, atua através da proposição pedagógica revolucionária, pauta-se também por questionar as instituições que teoricamente deveriam atuar na colaboração de propiciar uma educação de qualidade para todos, não privilegiando uma determinada classe em detrimento de outra.

> O movimento educacional desenvolvido pelos anarquistas brasileiros no início do século passado, espelhava-se no movimento educacional que, nesta mesma época, desenvolvia-se noutros países, em particular na Espanha, onde Ferrer y Guardia sistematizava as bases da educação anarquista em sua Escola Moderna. Apesar de sua exígua experiência educativa, os princípios da Escola Moderna de Ferrer foram adotados em vários países, inclusive no Brasil (KASSICK, 2008, p. 138).

Desta forma, pensando na educação dos trabalhadores abnegados pelo Estado, Inspirada na Escola Moderna, a pedagogia libertária começa a atuar para impor uma justa e democrática educação. Visto que, naquele momento "os princípios pedagógicos da educação libertária foram os únicos parâmetros para a contestação da pedagogia tradicional", pois esta, "imperava soberana nas escolas e nos gabinetes, bem como nas mentes de autoridades, de pais e de professores", Kassick, (2008, p. 138).

> No Brasil, a experiência pedagógica de inspiração libertária, organizada com base nos princípios da Escola Moderna de Barcelona, foi de grande importância para a educação dos trabalhadores brasileiros, chegando a se constituir quase que na única escola a que efetivamente tinham acesso, dado o desinteresse do Estado pela educação do povo (KASSICK, 2008, p. 138)

Frente ao contexto escolar elitista da época, percebe-se a tamanha dificuldade em lutar contra um sistema de ensino totalmente tendencioso para os interesses da burguesia. Porém, a pedagogia libertária carrega uma ideologia social emancipatória extremamente relevante para corrigir os desníveis proporcionados pela educação tradicional elitista. Para tanto, utiliza como método de ensino, a proposta da Escola Moderna, "tendo por base o respeito à liberdade, à individualidade e à expressão da

criança, reorganizaram o fazer pedagógico, imprimindo-lhe autêntica função revolucionária", Kassick, 2008, p. 138).

> Trata-se de uma educação que visa uma emancipação do homem na sociedade capitalista e suas opressões cotidianas, sejam elas em relação às questões de classe, gênero e raça, ou a outras disputas e lutas sociais e políticas que perpassam os últimos séculos (DE SANTANA, 2018, p. 473).

É uma educação que luta por equidade em busca de igualdade nos diferentes segmentos da sociedade, além disso, conforme nos lembra o autor,

> Vale mencionar também o caráter antiautoritário proposto por essa forma de educação. O sujeito que passa por esse processo necessita se emancipar por completo e se submeter, de fato, a uma transformação mais profunda, tornando-se um ser humano "livre", sem amarras ao sistema e dotado dos saberes intelectual, físico e, acima de tudo, autônomo. No fim, o intuito é reforçar que não existem hierarquias e todos aprendem de certa forma, nessa troca pedagógica (DE SANTANA, 2018, p. 474).

Apesar da pedagogia libertária ter surgido no Brasil no século XX, percebemos que as questões emergentes da contemporaneidade clamam por intervenções pedagógicas com essa perspectiva, visto que, permanece a luta por uma sociedade mais justa e igualitária. Embora neste ínterim de tempo tenha ocorrido fatos que vão ao encontro dos anseios da pedagogia libertária, como por exemplo, o processo de reconstrução da democracia do Brasil (redemocratização) nos anos 80 e a escolha democrática exercida pelo povo na escolha de presidentes para uma gestão federal progressista no período de 2003 a 2016. Interrompida por um golpe político em 2016, o que demonstra que apesar dos avanços, a permanência da luta se faz necessária, pois o sistema continua tendencioso e corrompido pelos interesses da burguesia, que se mostra cada vez mais gananciosa.

1.2.3 Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos

Baseada na teoria marxista, a Pedagogia Crítico-social dos conteúdos foi formulada no Brasil por José Carlos Libâneo. O próprio autor justifica a sua denominação.

> E por que a pedagogia crítico-social dos conteúdos? Trata-se de uma pedagogia que leva em conta os determinantes sociais e que propicia a crítica dos mecanismos e imposições resultantes da organização da sociedade em classes sociais antagônicas; ao mesmo tempo, é uma pedagogia que vai buscar, no interior da escola, respostas pedagógico-didáticas que permitam o exercício dessa crítica, a partir das próprias determinações sociais das situações pedagógicas concretas (LIBÂNEO, 1985, p. 12).

Essa teoria pedagógica, tem como proposta a função de transformação da sociedade por meio dos conteúdos educacionais intencionalmente construídos por professores e estudantes, que permitam a formação da consciência crítica.

> A denominação “pedagogia crítico-social dos conteúdos” se inspira diretamente em Snyders que sustenta a “primazia dos conteúdos” como critério para distinguir as pedagogias entre si e, mais especificamente, para distinguir uma pedagogia progressista ou de esquerda de uma pedagogia conservadora, reacionária ou fascista (SAVIANI, 2008, p. 22 APUD SNYDERS, 978:309).

Embora na perspectiva dessa pedagogia os conteúdos possuem grande relevância, esses somente terão importância, se trouxerem elementos históricos culturais e estiverem alinhados aos contextos sociais dos estudantes.

> Nessa proposta pedagógica o papel primordial da escola é difundir conteúdos vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais. E os conteúdos do ensino não são outros senão os conteúdos culturais universais que vieram a se constituir em patrimônio comum da humanidade, sendo permanentemente reavaliados à luz das realidades sociais nas quais vivem os alunos (SAVIANI, 2008, p. 23).

Propõe-se que os conteúdos devam considerar as realidades dos estudantes, fazendo com que tenham sentido de serem estudados, pois desta forma, contribuem para que, de acordo com seus anseios e necessidades colaborem para o desenvolvimento dos diferentes aspectos de suas vidas.

> A pedagogia crítico social dos conteúdos faz parte da tendência progressista, e, no âmbito escolar, visa preparar o aluno por meio da aquisição de conteúdos e de sua socialização para uma participação ativa no mundo adulto, diante das contradições da sociedade. Mas os conteúdos não devem ser apenas ensinados, é preciso que tenham uma ligação com a realidade humana e social (AZEVEDO, 2013, p. 3).

Trata-se de uma teoria pedagógica de perspectiva progressista, que corrobora para que o conteúdo ensinado possa fazer sentido para os estudantes, contrapondo as superficialidades e desigualdades que os conteúdos da educação tradicional oferecem.

> A pedagogia progressista crítico-social explana que o aluno não é uma esponja, extremamente passional, mas sim um pesquisador, que busca melhor compreender o mundo em que vive e é autônomo/sujeito de seu saber, tendo o professor como cúmplice nas suas atividades de ensino aprendizagem. O docente nesta corrente pedagógica apresenta-se sumamente como mediador do conhecimento (BOSI E BRASÃO, 2020, p. 38).

Entender o estudante como um ser ativo no processo de aprendizagem, com o professor assumindo o papel de mediador deste conhecimento, considerando as

realidades sociais desses estudantes, colabora para que as aprendizagens sejam realmente significativas.

> Assim sendo, este indivíduo mostra-se hábil para dirigir de modo consciente as frequentes diferenças e alterações presentes no cotidiano. De fato, passando a ser um pesquisador, um explorador, fomentando novidades e ideias inovadoras, pesquisando, buscando sempre manter-se conectado ao sec. XIX, de modo que esteja apto a conhecer e adequar-se ao meio estudantil e social, relacionando seus conhecimentos prévios, ou seja, sua bagagem de vida, em um novo contexto, somando saberes e socializando, por consequência salutar esteja também, aprendendo cada vez mais (BOSI E BRASÃO, 2020, p. 41).

Ao se orientar por esta teoria pedagógica, o professor considera, além da realidade social do estudante, todo o conhecimento prévio que ele possui, propondo a partir destes, a aquisição de novos conhecimentos, aguçando sua curiosidade na construção do saber. Colaborando assim, para uma consciência autônoma do estudante.

1.2.4 Pedagogia Histórico-Crítica

A Pedagogia Histórico Crítica foi desenvolvida por Dermeval Saviani. O próprio autor traz o momento histórico que justifica a idealização desta proposição: “A proposta da pedagogia histórico-crítica foi articulada no contexto das lutas que se travavam no Brasil no período da ditadura militar nas décadas de 1970 e 1980. Como vocês sabem, o golpe militar no Brasil se deu em 1964”. (SAVIANI, 2014, p. 12).

Trata-se da articulação de uma pedagogia de cunho progressista para lutar contra os desmandos das políticas públicas voltadas para o favorecimento da classe burguesa. Para Saviani (2014), a elaboração dessa teoria surge da necessidade de suprir uma deficiência teórica básica, uma deficiência de método, decorrente da lógica formal.

> A lógica formal se baseia no princípio de identidade e de não-contradição (“o que é, é; e o que não é, não é”). 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. 17).

Desta forma, a Pedagogia Histórico-Crítica propõe uma pedagogia que questiona essa “lógica formal”, advindas das pedagogias tradicionais, de verdades

absolutas que não se permite o contraditório, pois são formuladas para atender os interesses da classe dominante (burguesia).

> A teoria pedagógica formulada por Demerval Saviani, denominada Pedagogia Histórico-Crítica, apresenta-se como uma possibilidade viável para romper a influência que a ideologia dominante exerce sobre o sistema educacional, por intermédio da reflexão docente que possibilita transcender sua prática pedagógica em busca de uma transformação socio-político-cultural por meio de uma metodologia coerente (RAMOS, 2020, p. 23).

Desta forma, ao optar pela utilização da pedagogia histórico-crítica, o docente escolhe uma prática pedagógica consciente e coerente em colaborar para que a educação exerça o um papel transformador em busca de uma sociedade mais consciente, justa e igualitária. Alinha-se sua metodologia de ensino, visto que, "essa pedagogia defende que o docente embase suas ações pedagógicas por meio de um método de ensino que efetivamente possibilite uma educação que busque posicionamentos políticos, críticos e conscientes" (RAMOS, 2020, p. 24).

> A pedagogia histórico-crítica procurou recuperar o papel da escola como instrumento de acesso ao saber elaborado. No primeiro capítulo do livro Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações, tratando da natureza e especificidade da educação, fui intencionalmente taxativo afirmando com todas as letras: a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular, podendo acrescentar: a escola tem a ver com o conhecimento científico e não com o conhecimento cotidiano; com o saber metódico e não com o saber de senso comum. Mas, por que faço essas afirmações? Porque para as formas não elaboradas, as formas espontâneas, as formas cotidianas, o povo não precisam da escola. Ele precisa da escola para ter acesso às formas elaboradas, inclusive para expressar de modo elaborado a sua cultura, os seus interesses, a sua visão do mundo (SAVIANI, 2014, p. 29).

Neste sentido, a proposta da pedagogia histórico-crítica é transformar todo o conhecimento histórico, ainda que seja o de senso comum, em conhecimento científico sistematizado para que possa ter relevância para o estudante. O saber elaborado confere legitimidade para educação, pois corrobora para indissociabilidade teoria-prática. Considera importante o conhecimento prévio dos estudantes decorrente do empirismo de suas realidades. Todavia, realiza uma abordagem que transforma esse conhecimento empírico em conhecimento científico de forma sistematizada, colaborando para que tenham sentido e significado para os estudantes.

Nesta pedagogia a produção histórica da humanidade se materializa constituindo-se em conteúdo a serem abordados na escola, desta forma,

> Na dinâmica educativa preconizada pela PHC, o processo de seleção de conteúdos não ocorre desvinculado do método educativo. Conteúdo e

> método encontram-se articulados dialeticamente nessa teoria pedagógica crítica, cuja referência é o materialismo histórico-dialético (SAVIANI, ET AL, 2021, p. 135).

Pensando na derivação da pedagogia histórico-crítica em relação ao materialismo histórico-dialético decorrente da prática social,

> Numa síntese bastante apertada pode-se considerar que a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que ser refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela "Escola de Vigotski". A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global (SAVIANI, 2008, p. 24).

A compreensão da construção histórica torna-se importante, desde que, seja considerada o quanto pode trazer subsídios para a realidade dos estudantes em sua época. Desta forma, utiliza-se nesta pedagogia do método dialético,

> O método dialético que Saviani propõe para a Pedagogia Histórico-Crítica, tem como pressuposto a síntese metodológica contida na obra de Marx (MARX, 2003), ao tratar do "Método da Economia Política". Esta síntese explicita o movimento do conhecimento como passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato. Ou a passagem da síncrese à síntese, pela mediação da análise" (SAVIANI, 2005, p.142 APUD ANTONIO, 2008, p. 8).

A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste método é composta por 5 passos, sendo eles: "a prática social, como ponto de partida; segundo passo: a problematização: terceiro passo: instrumentalização; quarto passo: catarse; e, quinto passo: à prática social, como ponto de chegada" (ANTONIO, 2008, p. 8).

Importante registrar que, no que tange essas fases do método da pedagogia histórico-crítica, o autor propôs uma justificada e importante mudança de nomenclatura,

> Cabe, por fim, levar em conta que o empenho em apresentar simetricamente aos cinco passos de Herbart e de Dewey as características do método pedagógico que, no meu entendimento, se situa para além dos métodos novos e tradicionais, correspondeu a um esforço heurístico e didático cuja função era facilitar aos leitores a compreensão do meu posicionamento. Em lugar de passos que se ordenam numa sequência cronológica, é mais apropriado falar aí de momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico. O peso e a duração de cada momento obviamente irão variar de acordo com as situações específicas em que se desenvolve a prática pedagógica. Assim, nos anos iniciais da escolarização a problematização é diretamente dependente da instrumentalização, uma vez que a própria capacidade de problematizar depende da posse de certos instrumentos. A necessidade da alfabetização, por exemplo, é um problema posto

> diretamente pela prática social, não sendo necessária a mediação da escola para detectá-lo (SAVIANI, 2021, p. 59-60 APUD SAVIANI, 2021, p. 31).

Pensando nestes momentos articulados, a prática se desenvolve da seguinte forma:

Quadro 5 - Método da pedagogia histórico-crítica

Prática social como ponto de partida: este primeiro momento consiste em observar a realidade social em que se está inserido, identificar as contradições presentes e selecionar um tema que seja relevante para a transformação social.
Problematização: neste segundo momento, o tema selecionado é aprofundado e problematizado. É importante identificar as causas e consequências do problema, bem como as diferentes perspectivas envolvidas.
Instrumentalização: o terceiro momento consiste em buscar informações e conhecimentos para lidar com o problema identificado. Isso pode envolver a pesquisa de dados, a busca por exemplos de soluções existentes ou a aplicação de teorias para a compreensão da situação.
Catarse: a catarse é uma oportunidade para expressar as emoções e sentimentos relacionados ao problema identificado. Pode ocorrer através de diferentes formas, como a escrita, a música, a arte ou a conversa com pessoas próximas.
Prática social como ponto de chegada: o último momento envolve a aplicação prática das reflexões e aprendizados obtidos nos passos anteriores. Isso pode ser feito através da tomada de ação individual ou coletiva, com o objetivo de promover a transformação social e a melhoria das condições de vida dos estudantes.

Fonte: GPT-4 - OpenAI

Percebe-se que, os momentos que se sequenciam nesta metodologia de trabalho, se organizam com a prática social se apresentando no início (1° momento) e no final (5° momento).

> A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e alunos se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social (SAVIANI, 2008, p. 24).

Enquanto no meio desta metodologia encontra-se a problematização (2° momento), instrumentalização (3° momento) e a catarse (4° momento), fazendo a devida articulação para efetivação da proposta.

> Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 2008, p. 24).

Trata-se de uma sequência que traz elementos necessários para que a efetivação da prática pedagógica consiga de fato contribuir para o entendimento das realidades estudadas, com ênfase na formação humana e na transformação da realidade social, valorizando o conhecimento produzido pelos estudantes em busca de construir para uma sociedade democrática e igualitária.

Estudos realizados sobre a prática com a pedagogia histórico-crítica têm demonstrado resultados positivos, como o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas nos alunos, a ampliação do conhecimento sobre as questões sociais e a participação em ações coletivas em busca da transformação da realidade.

> De fato, essa teoria pedagógica tem se tornado mais conhecida nos últimos tempos e também tem se expandido no território nacional, seja em escolas e/ou em sistemas de ensino, seja em espaços não escolares que desenvolvem processos educativos. Acredita-se que parte disso se deve ao fato de que a PHC é uma proposição pedagógica bem formulada, coerente com a matriz teórico-metodológica que a sustenta: materialismo histórico-dialético. Isso devido ao originário trabalho de Saviani e de muitos(as) sujeitos individuais e coletivos, que hodiernamente estão se dedicando ao processo de sua lapidação e efetivação em diferentes espaços educacionais (SAVIANI, ET AL, 2021, p. 148/149).

Por outro lado, embora a perspectiva em orientar-se por essa pedagogia possa trazer significativos ganhos pedagógicos, faz-se necessário uma atenção do docente para não se orientar apenas pelo método e a sua sequência, sem considerar efetivamente todo o contexto ideológico da luta de classes que essa pedagogia propõe. Neste sentido,

> Marsiglia et al., (2019) realizaram uma revisão nas seguintes bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Acervo Digital da Universidade Estadual Paulista (Unesp) e Google Acadêmico, empregando o termo “pedagogia histórico-crítica”. O resultado obtido foi de 33 trabalhos, sendo que 15 “utilizam Gasparin (2002) como principal referência teórica ao se reportarem à didática” (Marsiglia et al., 2019, p. 4). A análise desses estudos aponta problemas, principalmente relacionados à formalização do método pedagógico, de modo que este foi sendo reduzido a um procedimento de ensino sequenciado em passos ou momentos pedagógicos (DOS SANTOS PIRES E NETO, 2022, P. 2).

São informações importantes que servem para qualificar a proposta e demonstrar que é possível a sua efetividade. Todavia, necessita da atenção do professor para que não se torne uma receita metodológica automatizada, pressa aos passos, sem considerar que, a pedagogia histórico-crítica é uma proposição que busca compreender a realidade social a partir da história e da cultura das classes dominadas e subalternizadas, tendo como objetivo promover a emancipação humana.

Por fim, observa-se que, a pedagogia histórico-crítica possui uma perspectiva em considerar as realidades dos estudantes. Desta forma, o conteúdo proposto deve ser contextualizado e o processo de ensino-aprendizagem deve estar focado em trazer para os estudantes temas que sejam relevantes para suprir os seus anseios e necessidades.

2.TEMAS GERADORES COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

Na prática docente existem diversificadas possibilidades de utilização de estratégias pedagógicas para melhoramento da práxis, dentre elas, destaca-se os temas geradores, que surgem com relevância para o estudo que se pretende, pois possibilita a participação efetiva dos estudantes em todo o processo de ensino-aprendizagem, pois como sugere (TORRES, 2010, p. 191),

> A Abordagem Temática pautada em temas geradores permite que os educandos e educadores se tornem sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ambos participam do processo de investigação e redução dos temas geradores de currículos críticos, cujas etapas envolvem o processo de codificação- problematização- descodificação das temáticas significativas da realidade investigada (TORRES, 2010, p. 191).

O trabalho pedagógico por meio de temas geradores está vinculado a proposta de Paulo Freire, pois traz os estudantes para o centro do processo de ensino-aprendizagem, considerando suas realidades, refletindo e buscando modificá-las positivamente, propõe-se que os estudantes sejam os protagonistas nas aulas, aguçando a participação através das demandas trazidas por eles, pois de acordo com Freire (1996), é preciso “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou construção”.

> são vários as razões para a pedagogia freireana propor o Tema Gerador enquanto metodologia inovadora, que estimula a curiosidade, provoca o debate, prioriza a problematização dos saberes já constituídos histórica e socialmente pelos seres humanos situados em um mundo concreto, conflituoso e contraditório (ZITKOSKI E LEMES, 2015, p. 9).

Paulo Freire acreditava que o diálogo (Debate) é fundamental para a construção do conhecimento e para a transformação social. Por meio deste debate, se constroi uma consciência crítica da realidade para a libertação dos indivíduos.

Para Pinheiro (2013 p. 41),

> Os temas geradores, parte-se da contextualização, ou seja, de um assunto presente no dia-dia dos educandos e do educador. Na busca de uma interpretação mais crítica do tema, percebe-se que os conhecimentos de senso comum não são suficientes para a plena compreensão do tema em questão. Esse é o momento em que se provoca o aluno para a aprendizagem (PINHEIRO, 2013 p. 41).

Essa estratégia pedagógica, possibilita que situações cotidianas possam ser contextualizadas, encontrando soluções, ou ao menos proporcionando a reflexão necessária para que os estudantes possam ter criticidade sobre cada situação

apresentada. Promove a participação de forma democrática, favorecendo a construção de um sujeito crítico.

> A construção de uma racionalidade dialógica é possível a partir de um trabalho sociocultural que tem por base a metodologia dos Temas Geradores. Por este motivo é que sustentamos a fundamentação em Freire de uma forma revolucionária de trabalhar o conhecimento, porque sua proposta articula a dimensão epistemológica da existência humana com a totalidade da vida em sociedade - as dimensões política, ética, antropológica, entre outras (ZITKOSKI e LEMES, 2015, p. 5).

São diversas as justificativas que corroboram com a importância dessa estratégia para formação dos estudantes. Para Zitkoski (2015), trabalhar a partir de Temas Geradores, é uma forma de valorizar e considerar os conhecimentos prévios dos sujeitos, pois essa é uma estratégia antagônica a cultura "elitista e opressora que classifica a sociedade entre "os donos do saber" e as 'tábulas rasas' como recipientes vazios que devem receber o saber dos outros.

Enquanto Paniz e Muenchen (2020), afirmam que, ao utilizar os Temas Geradores, a ideia é que o aluno reflita sobre o seu meio e possa tomar consciência dos problemas existentes, rumo à transformação, ou seja, a tomada de consciência da própria realidade como ponto de partida para o processo educativo libertador que é a consciência mais a ação. Outro ponto relevante trazido por Paniz e Muenchen (2020), aponta que, com base nos conhecimentos já construídos pelos sujeitos, existe a possibilidade de reconstrução/construção de outros, a partir das discussões coletivas. Desta forma, através da compreensão da realidade que cada um possui, é possível, propiciar a problematização e o diálogo, ressignificando sua visão de mundo.

> A problematização do mundo através da metodologia do Tema Gerador visa a oportunizar, nesse sentido, a construção de um conhecimento inovador, capaz de captar o dinamismo da realidade e as transformações intrínsecas ao processo dialético da relação consciência-mundo. Nesse processo, o conhecimento se faz e refaz constantemente através da inserção crítica do ser humano no mundo. O desafio da efetiva práxis transformadora da realidade requer a coerência entre teoria e prática, reflexão e ação, desencadeada pelo processo dialógico e pelo debate problematizador do mundo intersubjetivamente construído (ZITKOSKI E LEMES, 2015, p. 9).

Sendo assim, os temas geradores permitem que os estudantes produzam ou construam esse conhecimento, pois conforme Pinheiro (2013), o emprego de temas geradores possibilita um ensino mais significativo, a promoção da interdisciplinaridade, o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico do educando, além da aproximação entre professor e aluno.

Desta forma, “Embora as reformas educativas enquadrem certas mudanças a nível da escola, são os professores os principais impulsionadores do processo de inovação pedagógica” (GOLÇALVES E DE OLIVEIRA, 2016, p. 3). Sendo assim, cabe ao professor promover as mudanças que sejam coerentes para um ensino de qualidade e tragam significados para vida dos estudantes.

Para isso, um instrumento pedagógico que poderá colaborar na estratégia propor uma intervenção pedagógica com temas geradores, pode ser o plano de ação, que de acordo com Maffei, (2019), é uma opção pedagógica para o desenvolvimento de uma determinada temática. O autor cita que, o plano de ação é algo que possibilita a criação de uma infinidade de trajetórias de ensino e de diferentes situações de ensino-aprendizagem. Um aspecto interessante do plano de ação, é que ele pode ser moldado para abordagem de determinado tema, de acordo com os objetivos propostos pelo educador para atingir as necessidades dos estudantes.

> Freire não adota uma concepção intelectualista, ou racionalista do conhecimento. O conhecimento engloba a totalidade da experiência humana. O ponto de partida é a experiência concreta do indivíduo, em seu grupo ou em sua comunidade. Esta experiência se expressa através do universo verbal e do universo temático do grupo. As palavras e os temas mais significativos deste universo são escolhidos como material para (...) a elaboração do novo conhecimento, partindo da problematização da realidade vivida” (ANDREOLA, 1993 APUD ZITKOSKI E LEMES, 2015, p. 5).

Desta forma, utilizar como estratégia metodológica os temas geradores nas aulas de educação física para abordar as diferentes manifestações da cultura corporal de movimento, como por exemplo, os jogos, dentro de uma perspectiva progressista com ênfase nos aspectos sociais e culturais, parece atender de forma coerente aos anseios de uma educação progressista.

3. JOGOS EM UMA PERSPECTIVA PROGRESSISTA

Ao pesquisar o conceito de jogo no Dicionário Online de Português (DICIO), encontramos algumas definições e seus respectivos exemplos, que demonstram grande abrangência conceitual deste importante conteúdo da nossa cultura corporal de movimento, “Ação de jogar; folguedo, brinco, divertimento. O que serve para jogar: comprar um jogo de damas. Exercício ou divertimento sujeito a certas regras: jogo de futebol. Passatempo em que se arrisca dinheiro: uma dívida de jogo etc.” Além dessa amplitude de conceitos, existe um referencial teórico colossal sobre o jogo, que dentro de suas perspectivas específicas colaboram nessa conceituação.

> Muitos são os estudos e as abordagens sobre o tema, mas, independentemente da perspectiva, é possível sugerir que o jogo não se deixa apanhar por definições. Falar sobre o jogo é também jogar com inúmeras possibilidades de reflexão. As questões que despertam atenção também dizem de uma determinada época, de um contexto sociocultural (ZIMMERMANN, 2021, p. 57).

Verifica-se uma abrangência de possibilidades, onde não se permite que haja uma definição simplista sobre o que é o jogo, pois se assim fosse, poderíamos falar: o jogo é isso e fim de conversa. Todavia, o jogo é carregado de sentidos e significados relacionados às suas lógicas internas (regras, espaço, tempo...) e externas (sociais e culturais), dos quais possuem aspectos que corroboram para compreensão e adequada abordagem na escola.

Para Huizinga (1999), “a noção parece capaz de abranger tudo aquilo a que chamamos “Jogo” entre animais, as crianças e os adultos: jogos de força e de destreza, jogos de sorte, de adivinhações, exibições de todo gênero”. São aspectos a serem considerados para o entendimento sobre o jogo, que os classificam de acordo com as perspectivas que se propõem e trazem alguns subsídios para interpretações, que ajudam pavimentar o caminho em busca dos objetivos que se pretende.

Desta forma, ao ser abordado na escola por meio de uma perspectiva progressista, os jogos devem ser projetados para promover valores como diversidade, inclusão, justiça social e igualdade de oportunidades. Isso significa que os jogos devem ser culturalmente relevantes, representando diferentes grupos sociais, sobretudo os dos estudantes que estão usufruindo, refletindo as variedades de experiências de vida. Além disso, os jogos devem oferecer opções diversas de

personagens, narrativas não-binárias e formas de resolver problemas, para que os estudantes/jogadores sejam capazes de experimentar diferentes perspectivas e desenvolver habilidades de pensamento crítico e criativo.

No que tange a interação social, os jogos podem ser usados como ferramentas de aprendizagem para desenvolver habilidades emocionais, como resolução de conflitos, colaboração e empatia. Eles devem ser projetados para incentivar a cooperação, ante a competição excessiva, pois assim, os estudantes aprendem a usufruir juntos em vez de competir para ter vantagens individuais.

3.1 JOGOS NAS DIMENSÕES SOCIAIS E CULTURAIS

Considerando as imensas possibilidades que o jogo possui, é necessário, assim como ocorre na abordagem de qualquer outro conteúdo da cultura corporal de movimento, fazer escolhas. Desta forma, concebe-se aqui os jogos de acordo com a proposta da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (1989), que por meio da carta “Recomendação sobre a salvaguarda da cultura tradicional e popular”, quando propõe a preservação das manifestações culturais, classifica os jogos como “tradicionais”.

Assim sendo, Zimmerman (2021, p. 60), afirma que, “Os jogos tradicionais, particularmente, evidenciam reminiscências de um passado que permanece como um patrimônio daqueles que jogam, indicando elementos de diferentes culturas que falam também de nossa humanidade”. São jogos universais de diferentes culturas, que carregam toda uma historicidade ao longo dos séculos.

> Ao mencionarmos os jogos tradicionais nos referimos tanto àqueles representantes de comunidades tradicionais específicas, como os jogos de comunidades indígenas, quanto a jogos presentes em diferentes culturas ao longo da história da humanidade e identificados pelas similaridades, tais como empinar pipa, jogar bola de gude, pular corda. Estes jogos carregam características culturais de forma mais ou menos aparente (ZIMMERMANN, 2021 p. 61)

Ao abordar os jogos tradicionais percorre-se um caminho histórico-cultural, e nessa perspectiva, Friedmann (2006), contou com a colaboração de alguns professores por meio de uma reflexão teórico-prática, para fazer um levantamento de todos os jogos tradicionais possíveis realizados na cidade São Paulo no período entre 1900 e 1990, que culminou na classificação de 12 tipos de jogos. A autora afirma que,

> dada a natureza dos jogos tradicionais e sua diversidade cultural em relação aos sistemas de classificação propostos pelos vários teóricos, foram consideradas as características dos jogos reunidos para realizar uma classificação própria (FRIEDMANN, 2006, p. 78).

Desta forma, a classificação advinda dessa pesquisa, resultou nos seguintes tipos de jogos: Jogos de fórmulas de escolha, Jogos de perseguir, procurar e pegar, Jogos de correr e pular, Jogos de atirar, Jogos de agilidade, destreza e força, Brincadeiras de roda, Jogos de adivinhar e pegas, Prendas, Jogos de representação, Jogos de faz-de-conta, Jogos com brinquedos construídos e Jogos de salão.

Detalhar os jogos por meio de suas características, favorece a abordagem na escola, visto que, para cada tipo de jogo existe a possibilidade de contextualizar relacionando aos aspectos que possibilitam que os estudantes possam atuar de forma ativa em cada uma delas, trazendo os seus conhecimentos prévios, propondo as abordagens dos jogos, conhecendo outros jogos, usufruindo e ressignificando esses jogos para os seus contextos, considerando a época em que estão sendo vivenciados.

Ao abordar o jogo em suas dimensões culturais e sociais, vislumbra-se que pode ser utilizado como ferramenta para conduzir os estudantes para se fazerem e se perceberem pertencentes, por meio de uma perspectiva de ensinar que, enquanto cidadãos de direitos, podem através das diferentes temáticas que os jogos possibilitam, propor mudanças em suas realidades, visto que, mesmo que se faça escolhas por abordar um determinado tipo ou classificação de jogo, é necessário que estes sejam realizados considerando as situações cotidianas dos estudantes, o que pode constituir-se em temas geradores a serem abordados.

Diante disto, existe uma questão amplamente citada pelos diversos autores que estudam o tema, que possui elementos consideravelmente relevantes, pois estão presentes no dia-dia dos jogos na escola, que é a questão de tempo e espaço.

Pertinente a isto, para Friedmann, (1996), “O educador deve definir, previamente, em função das necessidades e dos interesses do grupo e segundo seus objetivos, qual é o espaço de tempo que o jogo irá ocupar em suas atividades, no dia a dia”. Além disso, a autora destaca a importância dos espaços físicos onde esses jogos irão se desenvolver, seja dentro de sala de aula, no pátio ou em outros locais da escola.

Desta forma, o professor precisa de um planejamento que vá além da lógica interna do conteúdo que está abordando. É necessário considerar os aspectos relacionados aos locais de prática pedagógica, pois muitas vezes por falta de estrutura adequada na escola, até a questão climática interfere na utilização de determinados espaços para a realização dos jogos.

Para Huizinga, (2000). O jogo,

> atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, de acordo com regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria, onde precisa ter a consciência de ser diferente da vida cotidiana (HUIZINGA, 2000, p. 24).

O autor reforça a questão de tempo e espaço pertinente à vivência do jogo, que filosoficamente possui característica própria, não necessariamente vinculada aos tempos e espaços definidos pela escola.

Enquanto para Zimmermann, (2021),

> Jogar é uma experiência exemplar que nos permite reconhecer a forma como vivemos o tempo. Em jogo, compreendemos que o tempo vivido é muito diferente do tempo cronológico, representado pelo relógio. Nas tarefas cotidianas, no trabalho e também nos esportes de alto rendimento, o tempo cronometrado e a obsessão por medir e maximizar resultados impõem ritmos artificiais de vida em níveis extremos. Estas circunstâncias apenas refletem nosso afastamento de uma temporalidade viva e a substituição por uma periodicidade externa e mecânica (ZIMMERMANN, 2021 p. 58).

Ratifica-se assim, questões específicas relacionadas ao tempo e o espaço ocupado pelo jogo, que contribuem para encontrar aspectos que se relacione com as dimensões culturais e sociais advindas dos jogos, que possuem muita relevância na escola, uma vez que, embora o tempo cronológico seja um norteador contestável, mas considerável na escola, o tempo vivido no jogo é algo transcendente, os estudantes demonstram que, se não tiverem a interferência do tempo cronológico que a escola ainda os impõem, certamente usufruíram do jogo por horas a fio, corporificando todos os aspectos que constatados na teoria.

Diante disto, alguns autores ratificam a importância em abordar os jogos nas perspectivas cultural e social.

> A problematização do jogo enquanto manifestação cultural prestigiada no currículo da Educação Física exige a consideração de um novo entendimento

> do papel do jogo na escola. Assim, em lugar de pensar o jogo enquanto conteúdo que regula e controla os alunos, a concepção aqui adotada propõe uma abordagem histórico-cultural do jogo, ou seja, concebe-o como artefato cultural pertencente ao homem histórico (NEIRA, 2009 p. 26)

A abordagem do jogo por meio de uma proposição histórico-cultural, favorece aos estudantes a compreensão histórica que podem ser confrontadas com as suas realidades atuais. Nesta perspectiva, Neira (2009), afirma que, assim como outras práticas da Educação Física, que possuem significação, o jogo (ludus) é alçado a uma posição de destaque. No decorrer do processo de jogar, produzem-se fenômenos linguísticos que traduzem expressões e intenções, através da interação (do diálogo e contra diálogo), onde tais intenções, movidas intrinsecamente e captadas pelos inúmeros receptores, mobilizam sensações e pensamentos.

Para o autor, essa forma de entender o contexto, mostra-se extremamente relevante para a compreensão das diferentes características que a cultura lúdica adquire em cada vila, bairro ou cidade. Onde o contexto social formado pelas pessoas com as quais o sujeito interage, modela o comportamento social, as normas e os valores, pois considerar a proximidade física de cada pessoa aos eventos sociais é um indicador do contexto de aquisição de cultura.

Compactuando com a visão social que o jogo possui, Piccolo, (2010, p.8), afirma que, “Quando joga, a criança se insere em um mundo de relações mais complexas do que aquelas oferecidas a ela pela sociedade concreta e por sua vida real”. Corroborando para que o seu comportamento se altere perante a situação, passando a atuar como dominadora de sua realidade.

O autor ainda nos traz que,

> não existe jogo descolado da realidade. Mesmo a dramatização sobre super-heróis, aparentemente tão distantes de nosso universo cotidiano, possui representação (que não pode ser encarada como uma cópia) em uma atividade elaborada pelos adultos, tais como o cinema, a literatura, a televisão etc. (PICCOLO, 2010, p. 195).

Neste sentido, o jogo não é entendido como utopia, mas, uma representação por vezes dramatizada da realidade.

Para Piccolo, (2010), a criança necessita de oportunidade e estímulo para mostrar sua força, pois assim,

> Ao contrário de interpretar a criança como um ser frágil e dependente, entendemo-nas como criadoras de cultura, todavia, para tanto, precisam dominar o universo e as relações sociais que a cercam, as quais são estabelecidas pelos adultos, ou melhor, por suas funções e papéis sociais (PICCOLO, 2010, p. 196).

Tais argumentações fornecem a constatação do quanto o jogo poderá proporcionar aos estudantes o empoderamento, permitindo perceber suas realidades e consequentemente atuarem sobre ela, criando e recriando culturas. Evidenciando que o jogo possui um papel cultural e social de extrema relevância na formação do cidadão e consequentemente na construção da sociedade, através da interação que os estudantes usufruem durante a exposição dos seus conhecimentos prévios sobre o jogo, nas escolhas do que e onde jogar, nas construções de regras para vivenciar os jogos, nas trocas que essas vivências proporcionam, podendo ser utilizados de forma concreta para possibilitar que os estudantes se tornem sujeitos críticos, reflexivos, participativos e autônomos**.**

3.2 O ESTADO DA ARTE RELACIONADOS AOS JOGOS NA PERSPECTIVA FREIRIANA

O termo "estado da arte" é utilizado para descrever o nível de avanço alcançado em uma determinada área de conhecimento ou em um campo tecnológico específico. Ele se refere aos avanços mais recentes e significativos, tanto teóricos quanto práticos, em relação aos métodos, técnicas, tecnologias e descobertas em uma determinada área de pesquisa.

> Nos últimos quinze anos tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p. 258).

Entende-se o estado da arte como uma avaliação crítica e detalhada da literatura e das pesquisas existentes, levando em consideração as tendências atuais e futuras. Ele é importante para identificar as lacunas de conhecimento, as limitações e os desafios a serem superados, além de fornecer uma base sólida para a realização de novos estudos e projetos de pesquisa.

Desta forma, pensando no estado da arte, ou seja, nas produções acadêmicas recentes sobre o tema “jogos” permeado pela perspectiva de “Paulo Freire” e os “temas geradores”. Ao realizar uma pesquisa na internet, especificamente no “Google Acadêmico”. Encontra-se interessantes trabalhos que colaboram de forma significativa para o entendimento dessa abordagem.

Principia-se com o trabalho de Santos e Neira, (2019), que resumem de forma extremamente lúcida como atuar nesta perspectiva,

> Na perspectiva freiriana, é a própria experiência dos educandos que se torna a fonte primária para buscar temas significativos, “temas geradores”. Ou seja, o conteúdo programático advém de um problema vivido pela comunidade e que, para ser pedagogizado, deve amparar-se em programas de ensino fundados no diálogo (SANTOS E NEIRA, 2019, p. 4).

Demonstra-se a importância dos conhecimentos prévios dos estudantes e as questões relacionadas às suas realidades que necessitam serem abordadas para que façam sentido e possam ser modificadas (melhoradas). Emergem como temas geradores para direcionar a prática docente.

Outra pesquisa bastante interessante que embora não aborde diretamente os jogos, mas, se relaciona com ele, pois articula a Educação Física com Paulo Freire, é o trabalho realizado por Martins e Nogueira, (2021), que propõe que a BNCC deveria trazer em sua proposta a “Unidade Temática do Corpo Consciente”, ou seja, “a tematização sobre o corpo consciente na Educação Física escolar”,

> estamos propondo discutir o Corpo na Educação Física a partir da perspectiva freiriana e, de maneira ainda mais específica, da apropriação da noção de Corpo Consciente, na qual Freire (2013) observa uma dicotomia entre seres humanos-mundo, em que os seres humanos estão simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros seres humanos. Isso ocorre com a ideia equivocada de que a consciência é algo especializado do corpo, e de que o que se deve nutrir nas aulas de Educação Física são os seres humanos como “corpos conscientes” (MARTINS; NOGUEIRA, 2021, p. 262)

Trata-se de um trabalho que se propõe a refletir sobre a unidade dialética proposta por Paulo Freire. Nesta perspectiva, o homem conscientiza-se sobre si e sobre o mundo. Contrapondo a concepção dualista bancária, que corrobora com dicotomia entre homem e mundo, corpo e mente.

> Esta concepção “bancária” implica, além dos interesses já referidos, outros aspectos que envolvem sua falsa visão dos homens. Aspectos ora explicitados, ora não, em sua prática. Sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com

> os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo espacializado neles e não aos homens como “corpos conscientes". A consciência como se fosse alguma seção “dentro’ dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá “enchendo” de realidade. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que se vão transformando em seus conteúdos. Como se os homens fossem uma presa do mundo e este um eterno caçador daqueles que tivesse por distração “enchê-los” de pedaços seus (FREIRE, 1987, p. 36)

Este “corpo consciente” é construído histórica e socialmente por meio das experiências concretas dos indivíduos. Considerando sobretudo suas realidades, que são os subsídios necessários para construção de suas leituras e interação com o mundo.

No tocante aos jogos, o trabalho em questão propõe que, “por meio do Corpo Consciente que consegue dialogar com a promoção da saúde coletiva”, os jogos podem ser “contextualizados com as demandas de cada realidade comunitária em que se desenvolvem e compartilham as aulas de Educação Física” (MARTINS E NOGUEIRA, 2021, p. 274).

Trata-se de uma questão pertinente, visto que, de acordo com Freire, (1983, p. 45), “corpo consciente é a consciência intencionada ao mundo”. Neste sentido, possui tal consciência, corrobora para que os estudantes possam a partir de suas experiências e manifestações culturais corporais, relacioná-las e ressignificá-las em suas leituras de mundo.

Um terceiro trabalho que relaciona os jogos com a perspectiva freiriana, novamente promovendo a interação Educação Física e Paulo Freire, perpassando pela abordagem dos jogos, trata-se de dois (2) relatos de experiências, que tiveram como objetivo apresentar práticas pedagógicas inovadoras.

> nos dois relatos de experiência apresentados foi possível identificar as seguintes ações didáticas de caráter inovador: a diversificação das práticas corporais tematizadas nas aulas de EF; estratégias de ensino que estimulavam a participação de meninos e meninas no planejamento das atividades; relação dos conteúdos desenvolvidos com o projeto político-pedagógico da escola; e utilização do Círculo de Cultura para refletir com os estudantes sobre os conhecimentos tratados nas aulas (FARIAS ET AL 2017, p. 501).

Práticas pedagógicas inovadoras na Educação Física despertam curiosidade, pois, embora não devam ser simplesmente repetidas como uma receita, podem colaborar para efetuar uma mudança práxis.

Neste trabalho em questão, os autores afirmam que,

> Os jogos estavam muito presentes na cultura das crianças, pois elas jogavam no intervalo das aulas e em todos os momentos em que não tinham aulas com a professora generalista. Nesse sentido, a temática selecionada para a turma girou em torno dos jogos, que de acordo com a proposta, deveriam compor de forma exclusiva todas as aulas do semestre, possibilitando a participação das crianças na escolha das atividades que seriam realizadas (FARIAS ET AL, p. 491, 2017).

Os autores consideraram os desejos e os conhecimentos prévios dos estudantes para proposição da prática pedagógica. Desta forma, os autores,

> amparados pelo referencial teórico de Paulo Freire, organizaram a prática pedagógica considerando o interesse dos alunos e contemplando a utilização do planejamento participativo. Esses docentes tematizaram as brincadeiras e os jogos para os estudantes das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental durante as aulas de Educação Física. Os autores concluíram que o círculo de cultura e o diálogo constante nas aulas possibilitaram uma importante contribuição aos alunos e professores (SOUSA, MALDONADO E FARIAS, 2020 p.

A utilização do “círculo de cultura” como estratégia pedagógica, em uma perspectiva democrática e libertadora parece colaborar para uma prática inovadora. “Círculo de Cultura é uma ideia do Educador Paulo Freire que foi desenvolvido na cidade de Angicos no estado do Rio Grande do Norte por volta dos anos 1962” (FARIAS ET AL 2017, p. 498).

Mas, qual o conceito e os passos desta estratégia pedagógica?

> De acordo com Brandão (2016), no círculo de cultura todas as pessoas, sendo educadores e educandos, terão que permanecer em posição de igualdade, caracterizando um momento de diálogo, respeito, aprendizado e reflexão. O autor ainda nos convida para uma reflexão instigante nos indagando com a seguinte pergunta: já imaginaram Buda, Martin Luther King, Aristóteles, Platão, além de outros dialogando em círculos? Ou seja, um ao lado do outro, de maneira a poder se olhar nos olhos, se relacionando diante de proximidades e diferenças de ideias e concepções (SOUSA, MALDONADO E FARIAS, 2020 p. 4).

Deduzir-se que o círculo de cultura, trata-se de uma roda de diálogo, onde para utilizar de tal estratégia didática perpassa-se pelos seguintes momentos:

> utilizando essa estratégia didática nas aulas de Educação Física o educador irá orientar os educandos sobre os combinados e atividades a serem realizadas no dia, além de escolher aleatoriamente um menino e uma menina denominados capitães para serem ajudantes na aula.

Este primeiro momento traz aspectos importantes para o direcionamento da intervenção pedagógica.

> No segundo momento da aula que utiliza o círculo de cultura como estratégia didática, o professor realiza o papel de ser o orientador das atividades nas vivências práticas, desta forma, o educador não precisa ser aquele que utiliza um apito pendurado no pescoço com o objetivo de ser o árbitro das atividades. O educador efetivará combinados preestabelecidos nas aulas, que facilitarão a comunicação com os alunos.

Neste segundo instante o professor vai mediar o que já foi previamente estabelecido por meio do diálogo com os estudantes.

> Outra importante mediação que o professor fará durante o desenvolvimento da aula será a prática constante do diálogo, no qual serão realizadas algumas perguntas para fomentar a problematização dos conhecimentos que se relacionam com as práticas corporais. Essa intervenção pode ser concebida no desenvolvimento de qualquer tema de aula. As perguntas possuem como objetivo possibilitar a participação de todos os alunos e todas as alunas nas aulas de Educação Física, proporcionando a leitura de mundo sobre as manifestações da cultura corporal, a partir do diálogo (NOGUEIRA, et al. 2018).

O diálogo mais uma vez é o orientador da prática docente, favorecendo a efetiva participação dos estudantes por meio da socialização de suas leituras de mundo.

> No terceiro momento e término da aula, o professor reúne os alunos novamente para dialogar no círculo de cultura final. Neste período, o docente irá dialogar sobre os acontecimentos da aula, como aprendizagem e conflito, e organizará a fala de cada aluno. A organização é estabelecida através do gesto de levantar a mão, ou seja, cada aluno ou aluna irá levantar a mão sempre que quiser relatar algo sobre a aula. Desta forma, o educador também estimulará a oralidade dos alunos, conceito também requisitado pelas professoras e professores polivalentes que trabalham em sala de aula. Nesta etapa, aqueles alunos mais tímidos também são estimulados na oralidade, pois, todos e todas terão o seu momento para se tornar protagonistas nas aulas (SOUSA, MALDONADO E FARIAS, 2020 p. 4).

Observa-se que o diálogo é o orientador desta estratégia didática, pois conduz a dinâmica em todos os momentos, organizando e protagonizando o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Em suma, são diversas as pesquisas que relacionam os jogos em uma perspectiva freiriana, que podem servir como incentivo para que professores de educação física possam direcionar suas práticas pedagógicas por uma perspectiva progressista projetados para promover valores como tolerância, inclusão, igualdade e empatia, além de ajudar a desenvolver o pensamento crítico por meio de experiências significativas para os estudantes.

4.PERCURSO INVESTIGATIVO

4.1 MATERIAIS E MÉTODOS

Esse trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, que busca descrever as situações encontradas em determinado fenômeno pesquisado, como nos mostra Godoy (1995),

> Algumas características básicas identificam os estudos denominados qualitativos. Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno (GODOY, 1995, p. 21).

Esse tipo de pesquisa possibilita que as pessoas envolvidas em determinadas situações possam expor os seus pontos de vista, para que então ocorra uma análise que possa corroborar para compreensão do fenômeno pesquisado.

Para Flick (2008),

> A pesquisa qualitativa é de particular relevância aos estudos das relações sociais devido à pluralização das esferas de vidas. As expressões-chave para essa pluralização são a nova obscuridade (Habermas, 1996), a crescente individualização das formas de vida e dos padrões biográficos" (Beck, 1992) e a dissolução de "velhas" desigualdades sociais dentro da nova diversidade de ambientes, subculturas, estilos e formas de vida. Essa pluralização exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões (FLICK, 2008, p. 20).

Neste sentido, a pesquisa qualitativa mostra-se atenta e alinhada com contemporaneidade.

Sendo assim, Ana e Lemos, (2018), afirmam que,

> No campo educacional, a pesquisa científica, numa abordagem qualitativa, tem encontrado no materialismo histórico-dialético o método mais apropriado para a difusão do conhecimento social em educação, pois busca através da análise qualitativa encontrar soluções para a transformação da realidade vivenciada, tanto no plano do conhecimento como no plano histórico-social (ANA E LEMOS, 2018, p. 532).

Desta forma, buscando o entendimento das relações sociais existentes na escola, questionando e ao mesmo tempo propondo superar certas desigualdades sociais que possam existir neste ambiente, a utilização da pesquisa qualitativa através

da proposta de pesquisa de campo, mostra-se adequada para concretização do presente estudo. Visto que, uma pesquisa onde se busca enxergar coerência para a práxis e a prática pedagógica, faz-se necessário utilizar de uma ação que mostre com clareza a situação efetiva do que acontece na realidade da escola. Para tanto, a pesquisa desenvolveu-se por meio de uma pesquisa de campo.

A pesquisa ou estudo de campo trata-se de um modelo de investigação social consolidada no meio acadêmico, que possibilita a análise de contextos através da participação efetiva do pesquisador. É um modelo de investigação, que de acordo com Gil, (2002, p. 11), caracteriza-se por estudar “um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação entre seus componentes". Por isso, para o autor, “o estudo de campo tende a utilizar muito mais técnicas de observação do que de interrogação”.

De acordo com Marconi e Lakatos, (2003), a pesquisa de campo é composta por três momentos. Primeiramente se realiza uma pesquisa bibliográfica relacionada ao tema estudado. Em um segundo momento se determina os métodos e técnicas de coleta de dados, assim como a definição da amostra. Por fim, a terceira e última fase, abrange a análise das informações coletadas.

> As fases da pesquisa de campo requerem, em primeiro lugar, a realização de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão. Ela servirá, como primeiro passo, para se saber em que estado se encontra atualmente o problema, que trabalhos já foram realizados a respeito e quais são as opiniões reinantes sobre o assunto. Como segundo passo, permitirá que se estabeleça um modelo teórico inicial de referência, da mesma forma que auxiliará na determinação das variáveis e elaboração do plano geral da pesquisa. Em segundo lugar, de acordo com a natureza da pesquisa, deve-se determinar as técnicas que serão empregadas na coleta de dados e na determinação da amostra, que deverá ser representativa e suficiente para apoiar as conclusões. Por último, antes que se realize a coleta de dados é preciso estabelecer tanto as técnicas de registro desses dados como as técnicas que serão utilizadas em sua análise posterior (MARCONI E LAKATOS, 2003, p. 186)

A pesquisa de campo se justifica, pois devido à realização destes três momentos supracitados, permite um modelo de investigação, que corrobora na pretensão de efetuar uma pesquisa carregada de intenção nas ações sociais presentes nas interações dos atores envolvidos, como por exemplo, professor-pesquisador e estudantes.

Importante frisar que, esta pesquisa faz parte de um projeto guarda-chuva, ou seja, está integrado a um projeto maior, e foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme parecer CEP Nº 3.261.852.

Os elementos éticos desta pesquisa estão pautados por princípios de consentimento, liberdade, integralidade, sigilo de informações pessoais e benefício pedagógico social, e encontram-se explicitados nos apêndices A e B desta pesquisa.

4.1.1 Coleta de informações

Para que ocorra uma coerente aferição dos resultados dos dados levantados na pesquisa, é necessário a utilização de métodos (estratégias) e instrumentos (ferramentas) que favoreçam a coleta dos dados que serão analisados, pois conforme Yin (2005), a estratégia de pesquisa define a forma como os dados serão analisados.

Para Gerhardt, (2009),

> A coleta de dados é a busca por informações para a elucidação do fenômeno ou fato que o pesquisador quer desvendar. O instrumental técnico elaborado pelo pesquisador para o registro e a medição dos dados deverá preencher os seguintes requisitos: validez, confiabilidade e precisão (GERHARDT, 2009, p. 70),

Portanto, para atingir tais aspectos, a escolha dos instrumentos utilizados na pesquisa para levantamento dos dados, surgem com extrema relevância para atingir tais intencionalidades. Para tanto, é necessário utilizar instrumentos que tenham relação harmoniosa com a pesquisa e possa trazer informações fidedignas para serem analisadas.

a) Diário de bordo

O diário de bordo é um instrumento que permite ao pesquisador fazer um registro fidedigno dos fatos, pois de acordo com Falkembach (1987), os acontecimentos ocorridos durante as aulas precisam ser registrados no diário de bordo o quanto antes. Enquanto para Boszko e Gullich, (2016). “O diário de bordo (DB) caracteriza-se como um instrumento a partir do qual o sujeito narra suas ações e experiências diárias, o que lhe possibilita um (re)pensar da ação”.

O diário de bordo é um instrumento que permite registrar com precisão os fatos, pois registra todo processo ocorrido durante as aulas (pesquisa). Ao transcrever de forma fidedigna os acontecimentos, o diário de bordo servirá como importante

instrumento para efetivação dos registros e trará subsídios fundamentais para o momento de análise, interpretação e aferição dos dados.

Em suma, esse instrumento permite registrar com precisão todo processo ocorrido durante a pesquisa. O diário de bordo é um importante instrumento para efetivação dos registros e traz subsídios fundamentais para o momento de análise, interpretação e aferição dos dados.

b) Entrevista

A entrevista é um instrumento utilizado em um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado" (Haguette, 1997, p. 86).

Para Dencker (2000), as entrevistas possuem duas características, podendo ser realizadas de forma estruturadas, com a realização de perguntas previamente definidas, ou semiestruturadas, onde o entrevistado possui uma maior liberdade nas respostas.

Já para Boni e Quaresma (2005) a entrevista possui três características que reveladas de acordo com a intenção do entrevistador, elas podem ser estruturadas, abertas ou semiestruturadas. Sendo que, "As entrevistas estruturadas são elaboradas mediante questionário totalmente estruturado, ou seja, é aquela onde as perguntas são previamente formuladas e tem-se o cuidado de não fugir a elas, Boni e Quaresma, (2005).

Nas entrevistas abertas,

> O entrevistador introduz o tema e o entrevistado tem liberdade para discorrer sobre o tema sugerido. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. As perguntas são respondidas dentro de uma conversação informal (BONI E QUARESMA, 2005, p. 74).

Enquanto nas entrevistas semiestruturadas,

> Combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal (BONI E QUARESMA, 2005, p. 75).

Observa-se que a entrevista se trata de um importante instrumento para auxiliar na coleta de dados da pesquisa. Neste sentido, Ana e Lemos, (2018, p. 537), afirmam que, "com enorme utilidade para a pesquisa educacional. Tem caráter de interação, criando uma relação recíproca entre quem pergunta e quem responde, permitindo a

captação imediata e corrente das informações". Além disso, possui a valiosa função de trazer a participação efetiva dos indivíduos (entrevistados) para o centro da pesquisa.

4.1.2 Análise de conteúdo

Após realizar a coleta das informações, estas devem ser transcritas para que possam ser analisadas. A transcrição pode ser feita de duas formas: transcrição Ipsis Verbis (Literal) ou a transcrição editada.

A transcrição Ipsis Verbis (Literal), que de acordo com dicio.com.br, trata-se de uma transcrição feita "pelas mesmas palavras, sendo utilizada para reproduzir algo que foi dito, foi comunicado pela linguagem oral". Enquanto a transcrição editada necessita de uma condensação. A transcrição é um processo que sucede em "reduzir, interpretar e representar as conversas orais para que o texto escrito seja compreensível e tenha significado" (BAILEY, 2008 APUD AZEVEDO ET AL 2017, p. 162).

A utilização destes dois tipos de transcrição justifica-se, pois corrobora com a ideia de Batista, (1996, p. 46), o autor afirma que, "tendo em vista os objetivos do serviço que se pretende caracterizar, considera-se que há situações em que é necessário o registro ipsis verbis e outras em que este não é necessário'. Desta forma, considerando o processo dinâmico de uma pesquisa de campo, que demanda foco e estruturação, a transcrição é feita apurando e organizando os fatos e as falas ocorridas durante o processo de coleta para constituir os dados.

Após as transcrições, as informações devem ser analisadas. Para tanto, utiliza-se da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2006). Segundo a autora as etapas de desenvolvimento da pesquisa, trazem três momentos (fases) essenciais, sendo elas: a pré-análise, a exploração do material (Codificação, unidades de registro, unidade de contexto, enumeração) e o tratamento dos resultados obtidos (Inferências e interpretação).

a) Pré-análise

Na pré-análise Urquiza e Marques (2016) nos mostram algumas tarefas a serem realizadas: 1ª fazer a leitura flutuante, que implica em conhecer inicialmente o material e criar familiaridade com ele, 2ª escolha dos documentos que comporão o corpus da

análise de conteúdo, 3ª formulação dos objetivos, também formula o quadro teórico/pragmático, em que os resultados da análise serão tratados. 4ª providenciar a referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores, que são elementos de marcação para permitir extrair das comunicações a essência de sua mensagem, 5ª providenciar a preparação do material, que objetiva transformar o material por padronização e por equivalência.

Como observa-se, a pré-análise possui toda uma estruturação para dar um norteamento na pesquisa, pois cada tarefa possui um objetivo bem definido para proporcionar o direcionamento que a pesquisa necessita.

b) Exploração do material

A exploração do material, consiste no manuseio dos dados cujo objetivo é compreender o significado dado pelos envolvidos no estudo ao corpus da pesquisa, Benites et al, (2016). Os mesmos autores afirmam que, nessa fase, aparecem duas grandes nomenclaturas da análise de conteúdo: as unidades de registro e as unidades de contexto.

> Unidades de registro: São palavras, frases ou temas repetidos ao longo dos textos e encontrados nos diferentes documentos analisados, os quais permitem traçar o perfil dos participantes e conhecer as convergências e divergências sobre algum ponto. Enquanto as Unidades de contexto: colocam em evidência onde ocorrem os eventos das unidades de registro (BENITES ET AL, 2016, p. 38).

Uma terceira nomenclatura que surge são as unidades de enumeração, elas contêm a unidade permitindo quantificar as unidades de registro, ou seja, a frequência de ocorrência, Benites et al, (2016).

c) Tratamento dos resultados

Por fim, será realizado o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nesta fase, acontece a condensação (compactação) e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica, Bardin, (2006).

4.2 UNIVERSO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na escola municipal Olga Benário Prestes, situada na cidade de Diadema no grande ABC paulista, região metropolitana composta pelas

cidades de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra. O município possui 18 unidades escolares de ensino fundamental regular que atendem 13.436 alunos a partir de 6 anos até 31 de março do ano letivo em curso.

A escola possui uma característica interessante, pois está localizada próximo ao centro comercial da cidade, desta forma, o bairro possui uma característica mista entre residencial e comercial. Outro aspecto importante é que, por estar na divisa entre Diadema e São Paulo, os estudantes também possuem características sociais mistas, com alunos residentes em comunidades carentes, enquanto outros residem em casas e apartamentos de classe média. Sendo assim, nesta dissertação os conhecimentos prévios dos estudantes advindo dessas diferentes realidades, são consideradas para o desenvolvimento dos jogos nas aulas.

4.2.1 Participantes

A pesquisa foi realizada com os 31 estudantes do 1º ano B, do ensino fundamental 1 em 2022. A média de idade dos estudantes é de seis anos. Sendo 15 meninos e 16 meninas. A escolha desta turma especificamente, ocorreu pelo fato de ser a turma pelo qual o professor-pesquisador conseguiu atribuir aulas na referida unidade escolar.

Todavia, são estudantes que, apesar da pouca idade e estivessem vindos de dois anos consecutivos de restrições devido a pandemia de coronavírus, apresentam desde o início do ano letivo conhecimentos e postura de interesse para as temáticas propostas nas aulas de educação física, que no primeiro trimestre abordou as brincadeiras e no segundo as atividades rítmicas e expressivas relacionadas às danças.

Para o terceiro trimestre, alvo dessa pesquisa, foi proposto a temática dos jogos por meio de temas geradores em uma perspectiva progressista, utilizando especificamente o método advindo da pedagogia libertadora, que consiste em três passos: investigação, tematização e problematização do tema.

A escolha pela utilização do método da educação libertadora se dá pela justificativa fomentada por Freire (1987), o autor alega que, a educação precisa ser criativa e recreativa, visando à libertação dos sujeitos, através do diálogo entre educador e os educandos.

> Um dos axiomas do Método em questão, é que não existe educação neutra. A educação vista como construção e reconstrução contínua de significados de uma dada realidade prevê a ação do homem sobre essa realidade (FEITOSA, 1999, p. 2).

É uma educação em uma perspectiva de lutas de classes, que considera as reais necessidades dos estudantes, na busca de modificá-las a ponto de melhorá-las para que todos sejam detentores de direitos qualitativos.

4.3 FASES DA PESQUISA DE CAMPO

Ir a campo significa confrontar a teoria com a prática, em busca de evidências que possam comprovar (ou não) as evidências do embasamento teórico.

Desta forma, os procedimentos para constituição dos dados ocorreram por meio do registro de todo o processo de ensino aprendizagem, ocorrido no terceiro trimestre letivo de 2022. O processo aconteceu em três (3) passos interligados: planejamento, desenvolvimento e avaliação de um plano de ação.

Considerando que as aulas foram gravadas, o material audiovisual serviu para municiar os instrumentos escolhidos para pesquisa (diário de bordo e formulário de entrevista) com as informações necessárias trazidas em seus respectivos tempos e objetivos.

Foi feita a escolha por utilizar o diário de bordo para registro do processo de intervenção pedagógica, enquanto o formulário de entrevista com perguntas abertas no final da intervenção pedagógica serviu como avaliação da intervenção. Estes dois instrumentos que orientaram o processo de coleta de dados, estão nos anexos desta pesquisa.

4.3.1 Fase Exploratória

Elaboração do Plano de Ação

Os objetivos da utilização dos jogos como tema em uma abordagem pedagógica progressista é explorar os jogos como ferramentas de aprendizagem, integrar a cultura e os saberes prévios dos estudantes nas atividades com jogos, buscando desenvolver as habilidades cognitivas, sociais e emocionais dos

estudantes. Promovendo a participação ativa e estimulando o pensamento crítico e a autonomia.

Sendo assim, nesta fase da pesquisa, o professor-educador realizou a elaboração do plano de ação que recebeu a seguinte denominação “Jogos populares advindos dos temas geradores”. Sendo fomentado considerando os referenciais teóricos advindos da teoria educacional de cunho progressista.

Neste sentido, buscou-se os pilares específicos que pauta o trabalho de Paulo Freire,

> O trabalho de Paulo Freire está pautado em quatro pilares e pode ser explicitado da seguinte maneira, por Gadotti (2002): ler o mundo; compartilhar a leitura do mundo; a educação como ato de produção e de reconstrução do saber; e a educação como prática de liberdade (ANDRADE, SIMEI SANTOS et al, 2020, p. 146).

Contribuindo na busca desta educação progressista e libertadora para os estudantes, a construção do plano de ação conta ainda com os referenciais teóricos progressistas específicos da educação física escolar, que encontra nas teorias crítico-superadora e crítico-emancipatória os subsídios necessários que contribuem para abordar questões relacionadas aos interesses dos estudantes e a justiça social, colaborando na busca de emancipar os estudantes para que se tornem críticos e conscientes das suas realidades, Darido, (2005).

No tocante a proposição pedagógica crítico-emancipatória,

> A metodologia de ensino para a Educação Física, proposta por Kunz, tem por objetivo a formação de sujeitos críticos e autônomos para transformação (ou não) da realidade em que estão inseridos, por meio de uma educação de caráter crítico, reflexivo e fundamentada no desenvolvimento de três competências: 1) A competência objetiva, que visa a desenvolver a autonomia dos alunos através da técnica; 2) A competência social, referente aos conhecimentos e esclarecimentos que os alunos devem adquirir para entender o próprio contexto sociocultural; 3) A competência comunicativa, que assume um processo reflexivo responsável por desencadear o pensamento crítico e ocorre através da linguagem – que pode ser de caráter verbal, escrita e/ou corporal (Bracht, 1999) (MATTOS, 2012, p. 1)

Enquanto a proposição crítica superadora,

> Nessa visão de uma Educação Física transformadora é que a concepção de ensino crítico superadora se embasa no discurso da justiça social, no contexto da sua prática. Busca levantar questões de poder, interesse e contestação; faz uma leitura dos dados da realidade à luz da crítica social dos conteúdos. Ela pode ser tida como uma reflexão pedagógica e desempenha um papel político-pedagógico, pois encaminha propostas de intervenção e possibilita reflexões sobre a realidade dos homens. Tratar desse

> sentido/significado abrange a compreensão das relações de interdependência que jogo, esporte, ginástica e dança, ou outros temas que venham compor um programa de Educação Física, têm com os grandes problemas sócio-políticos atuais como: ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo urbano, distribuição de renda e outros (COLETIVO DE AUTORES, 1992) (SEARA e FERMINO, 2010 p. 1)

Como referência específica para conceituação e abordagem dos jogos utiliza-se as contribuições de Adriana Friedmann, que fornece uma classificação histórica interessante para abordagem dos jogos.

> Dada a natureza dos jogos tradicionais e sua diversidade cultural em relação aos sistemas de classificação propostos pelos vários teóricos, foram consideradas as características dos jogos reunidos para realizar uma classificação própria (FRIEDMANN, 2006, p. 78)

São referenciais que defendem a importância do contexto social, cultural e das interações entre os indivíduos na construção do conhecimento.

As aulas foram planejadas para serem realizadas em formato de dobradinha (duas aulas por dia), com as seguintes ações: a) apresentação do tema ‘jogos’ e o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema, b) planejamento e escolha dos jogos, c) vivências dos jogos, d) análise e reflexão sobre as vivências e) captação de temas geradores, f) abordagem dos temas geradores, g) encontrar as respostas para os questionamentos e possíveis tomada de ações para solucionar os problemas constatados, h) sistematização do conhecimento, i) reflexão e avaliação.

Importante frisar que, embora se proponha a sistematização com uma ordenação da sequência didática, será a interação por meio do diálogo no processo didático que trará o significado e ditará os passos a seguir, visto que, os temas geradores emergindo dos estudantes serão orientadores do processo de ensino-aprendizagem, corroborando com a orientação de Betti, 2019, “os caminhos concretos têm de ser construídos e trilhados dia a dia, turma a turma, aluno a aluno... E podem exigir desvios e, por vezes, recuos” (BETTI IN MAFFEI, 2019, p. 16).

Diante dos aspectos supracitados, a criação do plano de ação na proposição dos jogos por meio de temas geradores na perspectiva progressista, constitui-se nos seguintes passos:

Apresentação do tema e levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes: esse momento articula-se com a proposta de Paulo Freire sobre a leitura de mundo e o compartilhamento da leitura do mundo, onde para o autor a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989). Sendo assim, os estudantes ainda que não estejam alfabetizados poderão compartilhar seus conhecimentos para serem debatidos com os colegas.

Planejamento e escolha dos jogos: o planejamento dos jogos será realizado levando em consideração as demandas e interesses dos estudantes, que devem participar ativamente destes momentos, tendo a opção de propor e escolher quais jogos tem interesse de aprender/jogar. Diante disso, será realizado uma conceituação de acordo com as “características dos jogos” para adequada seleção e adaptação aos objetivos pedagógicos e o perfil dos estudantes. Onde serão considerados os aspectos lúdicos e educativos dos jogos escolhidos.

Os estudantes participarão das atividades a serem realizadas em cada jogo, colaborando na organização das etapas, considerando a introdução do jogo, o desenvolvimento e a conclusão, discutindo os objetivos específicos de aprendizagem para cada atividade.

Todo este processo contribui para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade, além de promover a discussão e a negociação de ideias entre os estudantes. Contribuindo para a “produção e reconstrução do saber” proposto por Paulo Freire e a “competência comunicativa” da proposição crítico-emancipatória.

Vivência dos jogos: ao escolher o jogo, será definido as regras com os estudantes para que sejam claras e objetivas. Os estudantes devem jogar o jogo, experimentando diferentes estratégias e tomando decisões. Nessa etapa, o professor estará atento para mediar as discussões e os conflitos que possam surgir durante o jogo, promovendo a reflexão sobre as escolhas feitas e as consequências delas.

Serão realizadas rodas de conversas nos diferentes tempos das aulas (começo, meio e fim), para propor adaptações nos jogos, de forma a torná-los mais adequados ao contexto das aulas. Diante disto, os estudantes serão orientados na resolução de dúvidas e na solução de problemas que possam surgir durante a vivência. O professor vai observar e orientar os estudantes, valorizando a participação de todos e as contribuições individuais.

Análise e reflexão: Após o término de cada jogo, os estudantes devem analisar e refletir sobre suas ações e experiências. O professor fará questionamentos para estimular a reflexão crítica, com perguntas como "o que você aprendeu com esse jogo?" e "como essa experiência se relaciona com o tema gerador específico?".

Seleção de temas geradores: Durante o diálogo com os estudantes o professor estará atento para identificar temas relevantes e significativos para os estudantes, que possam despertar seu interesse e envolvimento. Esses temas podem ser escolhidos com base nos conhecimentos prévios dos estudantes, problemas sociais, questões atuais trazidas pelos estudantes ou questões do cotidiano escolar que interfiram na qualidade da aprendizagem.

Contextualização dos temas geradores: A contextualização dos temas com os estudantes será realizada fornecendo informações e estimulando a reflexão e o debate. Conectando o tema com as vivências e experiências dos estudantes, visando despertar o interesse e a curiosidade, mostrando as “relações de interdependência que o jogo” possui com os temas apresentados, conforme sugere a proposição crítico-superadora.

Respostas e ações: Definir com os estudantes quais serão as ações utilizadas para abordar o tema gerador, levando em consideração sua relação com os jogos e as aulas de educação física. As ações devem ser definidas de forma a promover a participação ativa de todos os estudantes, valorizando a construção coletiva do conhecimento. Neste sentido, encontram-se elementos de uma educação transformadora proposta pela proposição crítico-superadora na reflexão e intervenções para solução dos problemas levantados.

Sistematização do conhecimento: Será proposto que os estudantes registrem suas reflexões, conclusões e aprendizagens em diferentes formatos, como frases ou desenhos. Essa sistematização contribui para a consolidação do conhecimento e seu compartilhamento da leitura de mundo com os colegas.

Reflexão e avaliação: Visando promover momentos de reflexão sobre as aprendizagens construídas a partir dos jogos. Estimulando o diálogo entre os estudantes e o professor, compartilhando as experiências e as percepções sobre o

processo de aprendizagem, a avaliação será realizada através de entrevistas individuais pós-intervenção pedagógica.

Esses passos propostos no planejamento do plano de ação, objetivam as seguintes situações de ensino/aprendizagem (n.º): 1 – Liberdade e autonomia para expor seus conhecimentos prévios. 2 – Aguçar a criticidade dos estudantes sobre e através dos jogos. 3 - Possibilidades de propor, conhecer, vivenciar, ressignificar e se apropriar dos jogos surgidos na etapa de investigação. 4 - Entender os jogos como conteúdo da cultura corporal de movimento considerando os aspectos sociais e culturais deste conteúdo. 5 – Entender que através de uma determinada temática é possível modificar suas realidades.

O método de trabalho escolhido para o desenvolvimento do plano de ação é o método da educação libertadora, que consiste,

> **Investigação**, durante o qual o professor e estudante irão discutir as questões que têm maior importância na existência do aluno, no interior do grupo no qual ele vive. **Tematização** – este é o instante de conscientização em relação ao mundo, por meio da avaliação dos sentidos sociais assumidos por temáticas e palavras. **Problematização**, quando o professor provoca e motiva seus estudantes a transcenderem o ponto de vista imaginário e desprovido de críticas do universo que ele habita, para que possam atingir a fundamental tomada de consciência (SANTANA, 2022, p. 2).

Por fim, o plano de ação aborda os jogos como instrumento pedagógico, valorizando a participação ativa e a construção coletiva do conhecimento por meio de atividades lúdicas e contextualizadas. Destacando a conexão com a teorias progressistas valorizando a participação dos estudantes como sujeitos ativos da aprendizagem, estimulando o pensamento crítico e a autonomia.

A íntegra do plano de ação e a sequência das aulas (ações pedagógicas desenvolvidas na investigação, tematização e problematização) encontram-se nos anexos deste trabalho.

4.3.2 Trabalho de campo

a) Desenvolvimento do Plano de Ação – Ações pedagógicas

A intervenção pedagógica ocorreu durante sete (7) dias em sete (7) semanas diferentes, com aulas dobradinhas (duas por dia), totalizando 14 aulas. Sendo estas

realizadas nos dias 24/10/2022, 31/10/2022, 07/11/2022, 17/11/2022, 23/11/2022, 28/11/2022 e 05/12/2022 sempre no período das 08:00 às 09:40 da manhã.

No desenvolvimento do plano de ação (intervenção pedagógica), utilizou-se especificamente o método da educação libertadora, também conhecido como método Paulo Freire, concentrado nas três etapas consequentes: investigação, tematização e problematização.

Os momentos das ações pedagógicas contendo os passos referente ao método advindo da educação libertadora estão representados no quadro a seguir.

Quadro 6 - Método advindo da educação libertadora

Etapa	Fase	Ações pedagógicas desenvolvidas
1	Investigação	Levantamento sobre os conhecimentos prévios dos estudantes relacionados aos jogos, quais os conceitos, se jogam, quando jogam, quais os tipos de jogos e por qual motivo jogam ou deixam de jogar.
2	Tematização	Facilidades e dificuldades em suas realidades dentro e fora da escola para usufruir dos jogos.
3	Problematização	O que pode ser modificado e/ou melhorado na escola para que os estudantes possam usufruir dos jogos de forma favorável aos seus anseios e necessidades.

Fonte: Elaborado pelo autor

A utilização deste método foi realizada com o intuito de colaborar para sistematização da proposta pedagógica, por trazer uma organização interessante que possibilita um trabalho articulado, não ficando engessado, mas permitindo que o

processo dialógico entre estudantes e professor, possa fruir de forma a alcançar os objetivos propostos.

Registrada por meio do diário de bordo, essa fase da pesquisa que se refere ao trabalho de campo, realizou a implementação do plano de ação por meio da intervenção pedagógica, que ocorreu através das aulas que foram ministradas pelo professor-pesquisador.

O diário de bordo foi utilizado para registrar o que aconteceu nas aulas, pesquisando a práxis docente, mas focado nos estudantes, através da verificação dos seus conhecimentos prévios, anseios, necessidades, facilidades e dificuldades para usufruir dos jogos em suas realidades diárias dentro escola.

Desta forma, pensando em abastecer o diário de bordo, o professor-pesquisador inicia o processo utilizando o recurso da gravação de vídeo, onde por meio de um processo dialógico, iniciando com a apresentação do tema “jogos” aos estudantes e na sequência foi realizada uma conversa para que pudessem expor seus conhecimentos prévios sobre o tema. Para tal, foram feitos os seguintes questionamentos:

O que é Jogo? Vocês jogam? Quando jogam? O que jogam? Onde jogam? Se jogam na escola? A escola possui locais (espaços) e equipamentos (materiais) adequados para realizar os jogos? Caso possua, quais são esses locais e materiais, quais as facilidades ou dificuldades para realizar os jogos na escola? O que poderia melhorar na escola para que possam usufruir dos jogos? qual (quais) jogo(s) gostariam de conhecer e realizar na escola?

Ao apresentar o tema para os estudantes, o professor-pesquisador já o fez articulando com o levantamento dos seus conhecimentos prévios, pois considerando que os estudantes são detentores de conhecimentos anteriores, e estes conhecimentos possuem grande valia para o processo de ensino-aprendizagem, que se associa com a leitura e compartilhamento de mundo que estão entre os pilares do trabalho Paulo Freire, colabora para o desenvolvimento da intervenção pedagógica, contribuindo para o entendimento do que o estudante já conhece e possibilita a ressignificação conceitual e social sobre os jogos, considerando suas realidades.

Neste sentido,

> Ler o mundo significa apropriar-se do conhecimento, bem como refletir sobre o seu mundo, sendo que a curiosidade deve ser destacada como precondição do conhecimento. O lúdico, compreendido como integrante desse meio

> (realidade), possibilita aos sujeitos criar, modificar, reestruturar as brincadeiras, os jogos, as regras de funcionamento (ANDRADE, 2013, p.146).

Colocando essa leitura compartilhamento de mundo em prática, a partir das respostas dos estudantes, foram emergindo temas geradores que serviram para proceder com o tema e com as análises críticas de suas realidades para que possam usufruir de forma qualitativa dos jogos.

Quadro 7 - Temas Geradores que emergiram na intervenção pedagógica

Sujeitos da Pesquisa	Temas Geradores
Estudantes	**1)** Pega-pega é um jogo? Qual a diferença entre jogos e brincadeiras? **2)** Os jogos esportivos têm no celular. Só no celular? **3)** Não podemos utilizar a quadra devido à chuva. Qual a solução?

Fonte: Elaborado pelo autor

1) Temas geradores que emergiram dos estudantes durante o diálogo realizado na etapa de **investigação.**

Pega-pega é um jogo?
Diferenças entre jogos e brincadeiras?

Estes temas surgiram nas **aulas 1 e 2**, durante o momento de apresentação da temática “Jogos” e o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes. Quando estavam citando alguns jogos que conheciam e um estudante citou o pega-pega rabinho, alguns estudantes falaram que não se tratava de um jogo, mas sim, de uma brincadeira. Então o professor perguntou qual a diferença entre os jogos e as brincadeiras e os estudantes ficaram sem respostas.

Na etapa de **tematização** buscou-se algumas respostas.

Para isso foi apresentado aos estudantes a pesquisa realizada por Friedmann (2006) com alguns professores, que classificam os jogos em 12 tipos, entre eles, estão os jogos de perseguir, procurar e pegar, onde aparecem os pega-pegas.

Por ser considerado um jogo de perseguição, podemos vivenciá-lo. Quais os jogos com essas características que vocês propõem?

Respostas: Pega-pega corrente e pega-pega rabinho.

Em relação a diferenças entre jogos e brincadeiras. Considerou-se as informações advindas do vídeo intitulado “Jogo e brincadeira: conceitos e classificações”. https://www.youtube.com/watch?v=VHUKNxaQQ7c, que destaca nos jogos a relação decorrente do coletivo, onde é necessário que ocorra uma interação entre os participantes, inclusive para determinar suas regras. Enquanto nas brincadeiras, por vezes o foco está na relação do indivíduo com o próprio brinquedo. Embora existam exceções, por exemplo, utiliza-se de determinado brinquedo para jogar (bola, boneca, peteca, entre outros) ou utiliza-se determinados jogos para brincar (jogos eletrônicos, fliperamas, entre outros).

Problematização

Vivência dos jogos de perseguição propostos pelos estudantes, ratificando sua classificação histórica.

Utilização dos brinquedos disponíveis na sala de jogos, onde os estudantes puderam explorar os bambolês, boliches, bolas, cordas, carrinhos, bonecas, monta-monta, entre outros. Transformando os brinquedos em diversos jogos interativos.

2) Tema gerador que emergiu dos estudantes durante o diálogo realizado na etapa de **investigação.**

Os jogos esportivos têm no celular. Só no celular?

Este tema apareceu nas aulas **3 e 4**, quando no diálogo após a apreciação do vídeo “Jogo e brincadeira: conceitos e classificações”, que trazia o conceito dos jogos. Um dos estudantes citou que os jogos esportivos têm no celular, pois ele joga sempre.

Na etapa de **Tematização** buscou-se algumas respostas

Ao questionar se os jogos esportivos só tinham no celular, a resposta imediata foi que não, pois os jogos podem ser realizados na vida real. Pois primeiro foram criados na realidade e depois online.

Quais são eles, que tal vivenciar esses jogos esportivos do celular na escola? Quais gostariam de conhecer e vivenciar?

Resposta: Futebol, futebol americano, voleibol e basquetebol.

Quem vai trazer as atividades para o desenvolvimento desses jogos, vocês ou o professor?

Resposta: O Professor.

Problematização

O professor explica que, embora não seja os esportes propriamente dito, pois para isso necessitamos de uma estrutura dos esportes que não possuímos na escola como: lugar disponível com todos os equipamentos (traves, redes, tabelas, entre outros) e pessoas envolvidas (árbitros, torcidas, organizadores, entre outros). Seriam propostos a vivência de jogos que possuem elementos parecidos com os dos esportes e que naquela pesquisa realizada pela Adriana Friedmann (2006), podem ser realizados como sendo jogos de agilidade e destreza.

Desta forma, foram realizados os seguintes jogos: Rede humana (Voleibol) – acerte o pneu (Basquetebol) – Quem faz gol vai para o gol – Pênalti (Futebol) – rouba bandeira (Objetivo invertido do futebol americano) e colocar o cone em local específico do campo adversário (Futebol Americano).

Observação: Considerando que foi citado durante a etapa de investigação e possui características parecidas com o futebol americano, o jogo de rouba bandeira apareceu para ajudar na compreensão da vivência, pois possui elementos características parecidas com esse esporte.

3) Tema gerador que emergiu dos estudantes durante o diálogo realizado na etapa de **investigação.**

Não podemos utilizar a quadra devido à chuva. Qual a solução?

Este tema surgiu nas **aulas 3 e 4**, quando da proposta de vivência dos jogos de perseguição, quando questionados onde poderiam vivenciar os jogos e alguns estudantes sugeriram a quadra, mas como naquele dia estava um tempo chuvoso, prontamente alguns responderam que por este motivo não seria possível utilizar a

quadra. Como se tratava de uma temática que eu prevista pelo professor, pois já apareceu durante o ano em outras unidades temáticas, questionou qual a solução, obteve como resposta utilizar a sala de jogos, mas como estavam próximos a sala de jogos e de pronto constataram que o outro professor estava lá com a turma do terceiro ano, logo sugeriram que o professor tirasse as mesas e bancos do refeitório para utilizarem, como havia feito em outras ocasiões. Todavia, o professor cita que embora tenha feito isso em outras ocasiões, precisam de uma atitude mais eficaz, pois eles estão no primeiro ano e provavelmente serão estudantes dessa escola até o quinto ano.

Desta forma, seria necessária uma ação que favoreça para que os espaços da escola estejam adequados para utilização não somente na educação física, pois como eles mesmos citaram anteriormente, utilizam a quadra para aula dos professores de diferentes áreas.

Na etapa de **Tematização** buscou-se algumas respostas

A Quadra precisa de melhorias (cobertura). Como podemos resolver essa situação? Por meio de um pedido de cobertura da quadra para as pessoas competentes (Gestão escolar).

Os estudantes sugeriram cobrir a quadra com uma lona. Neste momento o professor que estava com notebook aberto mostrou as imagens de algumas quadras cobertas, então disseram que seria necessário tijolo e outros materiais e não conseguiriam fazer. O professor questiona se eles também eram sujeitos de direito de terem uma quadra coberta como aquelas que viram nas imagens. Responderam que sim, então o professor perguntou como poderiam solicitar que a quadra fosse coberta, um aluno sugeriu solicitar para a diretora. Questionados como poderiam fazer isso? Sugeriram chamar a diretora na sala para falar, então o professor informou que seria necessário expressar isso de forma documental e sugeriu através de uma carta de construção coletiva. Os alunos concordaram e combinamos que assim fariam quando estivessem finalizando a temática dos jogos.

Problematização

Construção de uma carta direcionada a direção da escola, através de um texto de autoria dos estudantes, utilizando o professor como escriba. Conversa com a

diretora em sala de aula para explicar o conteúdo da carta e as melhorias necessárias para que os estudantes tenham espaços de vivências com maior qualidade e segurança.

A construção dos temas geradores emergiu do diálogo entre o professor-pesquisador e os estudantes durante o desenvolvimento do Plano de Ação.

b) Avaliação da intervenção pedagógica

Realizada por meio da entrevista com perguntas abertas, esta etapa da pesquisa teve o objetivo de avaliar os impactos da intervenção pedagógica na concepção dos estudantes. Desta forma, após o término do desenvolvimento do Plano de Ação, foram realizadas entrevistas com todos os estudantes que se propuseram participar e estiveram presentes nos dias programados.

Desta forma, vinte e um (21) estudantes responderam às entrevistas, que foram realizadas em três (3) datas diferentes, sendo elas, 05, 06 e 07/12/2022, tendo uma duração média de cinco (5) minutos por entrevista/estudante.

A entrevista número 1 aconteceu no dia 05/12/2022, teve início às 09:50 e término às 11:00, contou com a participação de 10 estudantes. A entrevista número 2 aconteceu no dia 06/12/2022, iniciando às 08:10 e terminando às 09:00, tendo a participação de 8 estudantes. A entrevista de número 3 aconteceu no dia 07/12/2022, com início às 08:10 e término às 08:30, teve a participação de 3 estudantes.

Posteriormente, os dados avaliativos sobre o plano de ação (Intervenção Pedagógica), por meio das respostas dos estudantes nas entrevistas foram transcritos. Procedendo nas análises dessa transcrição e colaborando na construção das categorias de análise e interpretação desses dados. As transcrições das entrevistas estão presentes nos Apêndices desta dissertação.

4.3.3 Análise e tratamento dos resultados

Nesta fase da pesquisa, será apresentado a análise e os resultados oriundos da pesquisa qualitativa realizada, que se guia pela análise de conteúdo proposta por Bardin.

A análise de conteúdo percorreu os seguintes passos:

1° Organização dos materiais (documentos) – referências bibliográficas, áudios, transcrições, vídeos, diário de bordo e formulários de entrevistas.

Organização dos dados previamente coletados por meio das transcrições dos instrumentos (Diário de Bordo e Formulários de Entrevistas) e a separação do referencial teórico de cunho progressista utilizados na pesquisa bibliográfica. Neste momento, foi possível fazer uma pré-análise do material para identificar possíveis temas.

2° Codificação – análise das unidades de registro (palavras mais citadas) – unidade de contexto (o contexto em que essas palavras foram citadas).

Por meio de uma leitura insistente foi realizada a codificação do material, identificando e quantificando as palavras mais citadas e posteriormente identificando em quais contexto foram citadas em busca de categorias temáticas que emergiram deste material e tivesse relevância com a pesquisa.

3° Categorização - momento em que as palavras se tornam categorias

Após a codificação foi o momento de atribuir categorias temáticas para as palavras em seus respectivos contextos, ou seja, quais os sentidos daquelas palavras para que tenham sido citadas com frequência.

4° Análise, interpretação e inferência sobre os dados

Por fim, foi realizada a etapa de análise e interpretação dos dados, onde buscou-se extrair o máximo possível das categorias que surgiram do processo empírico que foram analisadas à luz das teorias progressistas. Neste momento foram realizadas as devidas inferências sobre o entendimento dessa análise.

Tratamento dos Materiais

Transcrições: Com o intuito de realizar uma minuciosa análise de todo conteúdo levantado paralelamente ao referencial teórico para compreender o impacto da intervenção pedagógica. Para tanto, primeiramente mostrando o processo de intervenção pedagógica foi realizada a transcrição dos vídeos das aulas para o diário de bordo, posteriormente os vídeos das entrevistas foram transcritos para o formulário

de entrevistas trazendo a avaliação dos estudantes em relação a intervenção pedagógica.

Pré-análise: Após as transcrições, foi realizado uma pré-análise, por meio de uma leitura flutuante dos dados coletados paralelamente ao referencial teórico, formulando algumas hipóteses que puderam contribuir para identificar se, após elaborar e desenvolver essa prática pedagógica de perspectiva progressista, surgem vestígios significativos tanto no processo de desenvolvimento das aulas, quanto na avaliação dos estudantes que possam sugerir ou comprovar uma eficácia significativa de uma práxis pedagógica consistente. Este momento foi determinante para identificar que os dados trariam positividades relacionadas à proposta do objetivo geral.

Exploração do Material: Posteriormente, buscou-se fazer a categorização do material, realizando a exploração do material por meio do levantando e identificação das principais menções feitas pelos estudantes tanto durante a intervenção pedagógica (Diário de Bordo), quanto no final na fase de avaliação (Entrevistas). Estes dados, serviram para criar as Unidades de Registro, que foram desmembrados e posteriormente agrupados, considerando onde essas menções foram realizadas, criando assim, as Unidades de Contexto, considerando a frequência das menções para compor as unidades de enumeração, culminando nas categorias temáticas de análises.

RESULTADOS

Quadro 8 - Unidades de registro das principais menções feitas pelos estudantes e o professor-pesquisador no diário de bordo.

Palavras	Quantidade de vezes que foram citadas
Jogo (s)	94
Futebol	21
Pega-pega	20
Quadra	20
Esportivos	16
Brincadeira (s)	12

Esporte (s)	10
Voleibol (Vôlei)	11
Celular	9
Basquetebol (Basquete)	9
Perseguição	9
Sala de jogos	7

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 9 - Unidades de registro das principais menções feitas pelos estudantes nas entrevistas.

Palavras	**Quantidade de vezes que foram citadas**
Quadra	48
Legal	43
Pega-pega	41
Voleibol (Vôlei)	21
Futebol	20
Basquete	17
Sala de Jogos	17
Brincadeira(s)/Brincar/Brincando	16
Cobrir/Cobertura	13
Futebol Americano	12
Carta	9
Chão	9
Aprendi	9
Diverti/Divertido	7
Gosto/gostei	7

Perseguição	7
Refeitório	7

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 10 - Unidades de registro das principais menções feitas pelo professor-pesquisador no diário de bordo.

Palavras	**Quantidade de vezes que foram citadas**
Questiona/questionando/ Questionamentos	26
Proposto/proposta	16
Informa	9
Conversa/conversando/conversado	7
Construção	7
Conhecimentos	6

Fonte: Elaborado pelo autor

Categorias temáticas

Durante a exploração dos materiais, é possível observar nos feedbacks dos estudantes que a intervenção pedagógica serviu para despertar-lhes sensações, questionamentos e direcioná-los para ações necessárias para ressignificação de questões conceituais e relacionadas às práticas corporais e aos espaços físicos no meio em que esses estudantes estão envolvidos.

Um ponto de destaque, é o entusiasmo e a satisfação dos estudantes em relação à intervenção pedagógica. Visto que, o adjetivo “legal”, que de acordo com o Dicio.com.br, (2023), quer dizer, “Que é bom, que se caracteriza por ser algo interessante, agradável, divertido, bonito etc.”, apareceu de forma constante nas falas dos estudantes, demonstrando positividade em relação ao desenvolvimento da temática e a intervenção pedagógica (LEGAL, 2023).

Em relação ao professor-pesquisador, o material aponta que este, pautou a construção do plano de ação e a intervenção pedagógica pela proposição do diálogo, reflexão e ação. Estando atento às considerações trazidas pelos estudantes, conduzindo de forma cuidadosa o processo de ensino-aprendizagem, considerando os desejos e as reais necessidades dos estudantes diante do tema abordado.

Desta forma, diante desta positividade, dialogicidade, questionamentos e direcionamentos apresentados nestes materiais, após o agrupamento das unidades de registros emergiram as seguintes categorias temáticas:

Construção das categorias de análise

Quadro 11 - Categoria temática advinda do Diário de bordo

Sujeitos da Pesquisa	Categoria temática
Estudantes	1.Comunicação e diálogo na construção do conhecimento;

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 12 - Categoria temática advinda do Diário de bordo e Entrevistas

Sujeitos da Pesquisa	Categorias temáticas
Estudantes	2. Prazer na realização dos jogos; 3. Locais de vivência dos jogos na escola.

Fonte: Elaborado pelo autor

Com o objetivo de avaliar a prática pedagógica e a sua consistência para práxis docente, a fase de análise dos dados foi finalizada com o tratamento dos resultados por meio da inferência e interpretação das informações levantadas.

Desta forma, percorremos em seguida mostrando as inferências (deduções) realizadas nos materiais coletados com as respectivas categorias de análise advinda desses materiais.

As inferências são realizadas analisando o ensino dos jogos por meio de temas geradores com o embasamento teórico de perspectiva progressista.

Categoria temática 1: Comunicação e diálogo na construção do conhecimento

Ao elaborar a intervenção pedagógica, o professor-pesquisador optou pela utilização de um plano de ação, que de acordo com Maffei, (2019), “o plano de ação é o integrante do currículo responsável pela operacionalização das intenções” (MAFFEI, 2019, p. 207).

Desta forma, ao fazer a análise sobre a construção do plano de ação, verifica-se que o professor-pesquisador buscou no referencial teórico das teorias pedagógicas de perspectiva progressista, os subsídios necessários para que pudesse proporcionar aos estudantes um aprendizado que fizesse sentido para o seu dia-dia. Diante disso, orientou-se pela comunicação e o diálogo, que são aspectos importantes que norteiam a prática pedagógica oriunda dessas teorias.

Sendo assim, o desenvolvimento do plano de ação foi pautado pela dialogicidade, que busca o conhecimento por meio do compartilhamento mútuo das informações, estimulando para que a comunicação e o diálogo seja o orientador para essa construção.

> Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1987, p.79).

O diálogo não é apenas uma troca de ideias superficiais, sem um aprofundamento, é necessário que seja carregado de intencionalidades para que possa promover reflexões, no sentido de agregar conhecimento aos estudantes.

Neste sentido, verifica-se que a intervenção pedagógica realizada por meio de temas geradores em uma perspectiva progressista, foi permeada por questionamentos que provocaram o debate e a reflexão, com análises de questões previamente elaboradas, ou que surgiram nos diferentes contextos da intervenção, sendo discutidas para encontrar respostas e/ou possíveis soluções.

Tais aspectos mostram-se presente já no início da intervenção pedagógica, quando o professor-pesquisador apresenta o tema aos estudantes.

> [...] apresentou o tema fazendo os seguintes questionamentos: O que são os jogos? Citem exemplos [...] (Professor-pesquisador).
>
> [...] Jogos são brincadeiras, pega-pega rabinho, uno, rouba bandeira, futebol, pega-pega fogo, pega-pega gelo, amarelinha, dominó, uno de cartas e no celular, tablet, Playstation, Free Fire [...] (Estudantes).
>
> [...] Vocês jogam? onde jogam? [...] (Professor-pesquisador).
>
> [...] Em casa, na cama, na cozinha, na rua, na calçada, no carro, no celular [...] (Estudantes).
>
> [...] E na escola? [...] (Professor-pesquisador).
>
> [...] Na Educação Física, no Mais Educação, no parque, na quadra e nas salas de jogos [...] (Estudantes).

Percebe-se que os questionamentos neste primeiro momento da intervenção pedagógica, serviu para informar os estudantes sobre o tema proposto e fazer o levantamento de seus conhecimentos prévios sobre o tema, efetivando assim, dois importantes pilares do trabalho de Paulo Freire, “Leitura de Mundo” e o “Compartilhamento da leitura do mundo, (ANDRADE, SIMEI SANTOS et al, 2020, p. 146).

A comunicação e o diálogo prosseguiram pautando o desenvolvimento do plano de ação, onde em um movimento de dialogicidade os questionamentos advindos tanto dos estudantes quanto do professor-pesquisador foram conduzindo o processo corroborando para o surgimento dos temas geradores. Os primeiros foram: “O pega-pega é um jogo ou uma brincadeira?” e “Qual a diferença entre jogos e brincadeiras? quando o professor-pesquisador justifica que,

> [...] Talvez pudesse considerar outras situações, mas a partir das falas dos estudantes duas temáticas me saltaram aos olhos, pois eles trouxeram conhecimentos diversos sobre os jogos, sendo que, os pega-pegas apareceram em suas diversas possibilidades (rabinho, fogo e gelo) [...] (Professor-pesquisador).

Essa explanação evidencia que o professor estava atento ao que os estudantes estavam trazendo, pois além disso, capta as preferências dos estudantes em relação aos jogos.

As respostas para tais questionamentos, foram buscadas por meio de uma comunicação referenciada em livro e vídeo.

> [...] o professor faz a leitura para os estudantes de um trecho do livro da Adriana Friedmann, que através de uma minuciosa pesquisa realizou o levantamento do maior número possível de brincadeiras tradicionais. Em decorrência deste trabalho, classificou os jogos em 12 tipos, dentre eles, estão os jogos de perseguição. Sendo assim, podem considerar o pega-pega como um jogo de perseguição. [...] (Professor-pesquisador).

> [...] Na sequência, o professor afirma que a outra dúvida é: "Qual a diferença entre jogos e brincadeiras? Talvez pudesse ser sanada assistindo ao filme “Jogo e brincadeira: conceitos e classificações”. O filme traz algumas questões interessantes para discutir com os estudantes. Porém, além de elucidar a dúvida supracitada, o foco esteve em confrontar os conhecimentos prévios que os estudantes haviam trazido na aula anterior com as informações do vídeo [...] (Professor-pesquisador).

Ao realizar a busca de respostas nestes meios de comunicação tecnológicos, o professor-pesquisador propõe um diálogo com referências que ajudam a elucidar os questionamentos surgidos na intervenção pedagógica.

O diálogo continua e colabora para o surgimento de mais um tema gerador, **“**jogos esportivos têm no celular”. Só no celular?

> [...] Os jogos esportivos são eletrônicos, tem até no celular, eu jogo esses jogos no celular [...] (Estudantes).
>
> [...] os jogos esportivos só seriam possíveis no celular? a escola possui equipamentos para que todos possam realizar esses jogos? [...] (Professor-pesquisador).
>
> [...] Não, os jogos esportivos podem ser realizados na vida real [...] (Estudantes).
>
> [...] sugere fazer os jogos esportivos durante as aulas [...] (Estudantes).
>
> [...] quais jogos esportivos gostariam de jogar nas aulas? [...] (Professor-pesquisador).
>
> [...] futebol, voleibol, basquetebol e futebol americano [...] (Estudantes).

Encontra-se então nessa dialogicidade advinda da proposta de Paulo Freire, uma ação “libertadora pautada na relação horizontal, via diálogo entre saberes, problematização de conhecimentos ingênuos/acríticos, contextualização da realidade imediata/mediata, conscientização, humanização e democracia” (TORRES E CARRIL, 2021 p. 4).

Surge um terceiro tema gerador advindo da interação dialógica professor-pesquisador e estudantes, “não podemos utilizar a quadra devido à chuva. Qual a solução?” consequente do seguinte diálogo:

> [...] realizar alguns jogos de perseguição na quadra, mas como estava um tempo chuvoso, logo outra estudante falou que não seria possível e propôs na sala de jogos, mas como o outro professor de educação física estava utilizando com outra turma, pediram que o professor tirasse as mesas para fazermos a aula no pátio (refeitório) [...] (Estudantes).
>
> [...] se a escola possui uma quadra, ela deveria estar apta para utilização em diferentes momentos e situações [...] (Professor-pesquisador).

> [...] questionando se eles teriam direito a uma quadra com uma estrutura melhor [...] (Professor-pesquisador).
>
> [...] maioria responderam que sim [...] (Estudantes).
>
> [...] como poderiam fazer [...] (Professor-pesquisador).
>
> [...] colocar uma lona ou mandar um bilhete para diretora pedindo para cobrir a quadra [...] (Estudantes).

Esse diálogo vai de acordo com a proposta de Maldonado e Nogueira, (2020), para os autores, é necessário que o professor tenha" Disponibilidade para o diálogo; Convicção de que a mudança é possível; lutar em defesa dos direitos dos educadores. (MALDONADO e NOGUEIRA, 2020, p. 53).

Evidencia-se que a comunicação que orientou o trabalho pedagógico, trata-se de uma dialogicidade carregada de intencionalidade docente que busca nesta interação indissociável educador-estudantes o caminho efetivar os objetivos da proposta pedagógica.

Categoria temática 2: Prazer na realização dos jogos

As práticas corporais em uma perspectiva progressista são propostas como ferramentas de libertação, de reflexão crítica e de construção de uma consciência corporal e social mais ampla. Elas contribuem para a formação integral do indivíduo, valorizando sua cultura, sua identidade e sua capacidade de transformação, o que reflete na positividade e consequentemente no prazer que essas práticas proporcionam.

A abordagem sobre o prazer nas aulas de Educação Física não é novidade, visto que, em um trabalho realizado por Betti (1995), o autor procurou entender como o aluno vivencia o prazer nas aulas deste componente curricular. Onde buscou investigar os fatores que interferem para o alcance deste prazer. Observou-se que, "o professor, o conteúdo e as condições de infraestrutura escolar são os principais fatores que contribuem para o alcance do prazer por parte dos alunos nas aulas de Educação Física", (Betti e Liz, 2003, p. 136).

Sendo o professor um dos fatores determinantes para que os estudantes possam usufruir com prazer das aulas, este deve utilizar de uma prática progressista, atuando como mediador do conhecimento, em contraponto à abordagem tradicional de ensino, que muitas vezes é vertical e autoritária. Desta forma, a estratégia proposta pelo

professor fará toda a diferença, pois, favorece para alcançar os anseios dos estudantes.

Diante disso, encontramos nos temas geradores uma estratégia de extrema pertinência.

> Pode-se, assim, conjugar temáticas que tocam diretamente os envolvidos a uma metodologia ativa e potencialmente construtora de aprendizagem significativa, direcionada para a atração cidadã in locus, e instigadora do desenvolvimento da consciência crítica capaz de pensar na dimensão global (DUTRA; DE CAMARGO; DE SOUZA, 2021, p. 608).

Assim, é necessário enquanto docente criar um ambiente acolhedor e inclusivo, onde todos os estudantes possam ter protagonismo. Para tanto, quando o professor se dispõe a utilizar como estratégia pedagógica os temas geradores, favorecem para que isso ocorra.

A escolha de abordar os jogos como conteúdo é outro ponto positivo para contribuir para o prazer nas aulas.

> Deste modo, o Kishimoto (1994) acredita que essa inserção dos jogos no ambiente escolar acaba gerando ao aluno uma enorme sensação de prazer, além de trazer uma diversão para o aluno, no qual, ele aprenderá o conteúdo de uma maneira significativa para a sua aprendizagem, fazendo com que o docente consiga ensinar qualquer conteúdo (SANTOS; CORREA, 2020, p. 43).

Os jogos realizados em uma perspectiva progressista preconizam a participação harmoniosa e sem restrição para todos os estudantes. Desta forma, após a intervenção pedagógica proposta neste trabalho, que primou pelos aspectos supracitados, possibilita que os estudantes exponham as seguintes impressões e sensações.

> [...] Muito legal. [...] (Aluno 2)
>
> [...] Legal, feliz. [...] (Aluno 3)
>
> [...] Eu feliz que eu não tenho como participar de muitas coisas, porque no meu prédio não pode jogar bola no corredor, tem um corredor bem grandão. [...] (Aluno 3)
>
> [...] Foi legal, eu me diverti muito, legal com jogos que eles quiserem e foi maior divertido fazer essas brincadeiras, e aí quando eu fui fazendo eu fui brincando. [...] (Aluno 7)
>
> [...] É, foi legal assim. [...] (Aluno 8)
>
> [...] Legal, eu gostei dos jogos. [...] (Aluno 8)

> [...] Eu já participei várias vezes, foi legal, eu sempre gosto de educação física. [...] (Aluno 9)
>
> [...] Foi legal. [...] (Aluno 10)
>
> [...] É, é... muito legal e divertido. [...] (Aluno 11)
>
> [...] É, é... me diverti, fazer amizade com amigos, um monte coisa [...] (Aluno 15).
> [...] Foi bem legal! [...] (Aluno 17)

São relatos que indicam satisfação, demonstra que foram contemplados nos seus anseios e necessidades, pois a intervenção pedagógica realizada por meio da perspectiva progressista, valorizou o diálogo e a colaboração entre os participantes, dessa forma, ao realizar os jogos nesta perspectiva, foi incentivado a construção coletiva do conhecimento, promovendo a autonomia e a participação ativa dos estudantes.

O prazer na abordagem dos jogos demonstrado especificamente por essa turma de primeiro (1°) ano do ensino fundamental, também pode estar relacionado com a ludicidade e todos os pressupostos que o acompanham.

> Em meus estudos, fui compreendendo que a ludicidade é um estado interno ao sujeito, ainda que as atividades, denominadas como lúdicas, sejam externas, observáveis e possam ser descritas por observadores, tais como os didatas, os historiadores, os sociólogos... A experiência lúdica (= ludicidade), que é uma experiência interna ao sujeito, só pode ser percebida e expressa pelo sujeito que a vivência (LUCKESI, 2014, p. 17).

A ludicidade que os jogos proporcionam, talvez justifique a positividade dos estudantes em relação à proposta pedagógica. Nesse contexto, de forma divertida os jogos podem ser entendidos como uma ferramenta educativa que permite aos indivíduos desenvolverem suas habilidades cognitivas, emocionais e sociais de forma crítica e reflexiva.

Através dos jogos, os estudantes têm a oportunidade de experimentar situações desafiadoras, resolver problemas em grupo, exercitar a empatia e compreender diferentes perspectivas, o que contribui e culmina com essa sensação positiva de prazer.

Categoria temática 3: Locais de vivência das práticas corporais na escola

À princípio as abordagens de investigação, tematização e problematização das práticas corporais relacionadas aos jogos, podem ser realizadas em qualquer espaço

da escola. Todavia, esses espaços encontram-se cada vez mais escasso e restrito, o que demanda ao professor, além de um planejamento coerente com a proposta da aula, uma real e especial atenção para o local da prática pedagógica, pois como constatado na categoria temática anterior, as condições de infraestrutura escolar contribuem para que os estudantes possam ter prazer nas aulas.

Sendo assim, os locais de vivência dos jogos possuem uma grande relevância nesta pesquisa, pois os estudantes evidenciam que, devido ao pouco espaço disponível em suas residências, preferem abdicar dos jogos de vivências corporais (da cultura corporal) e realizar apenas jogos eletrônicos. Desta forma, os locais de vivência dos jogos na escola como a quadra e a sala de jogos aparecem repetidas vezes nos diferentes momentos da pesquisa.

Diante disso, os estudantes trazem com muita propriedade os locais dentro da escola possíveis para a realização dos jogos.

> [...] Sim, na quadra, na sala de jogos. [...] (Aluno 5)
>
> [...] É claro que sim, é quadra, sala de jogos, também, ah o refeitório. Deixa eu pensar... [...] (Aluno 6)
>
> [...] Quadra, sala de jogos, refeitório e só. [...] (Aluno 7)
>
> [...] A quadra, a sala de jogos é um espaço assim que a gente pode correr é tipo esse corredor que a gente tava brincando de amarelinha. [...] (Aluno 9)
>
> [...] Sim, a quadra, sala de jogos e o refeitório. [...] (Aluno 10)

Isto posto, essa categoria temática vai de encontro com Friedmann, (1996), que afirma ser necessário que o educador em seu planejamento, tenha um olhar de importância aos espaços físicos onde esses jogos irão se desenvolver, seja dentro de sala de aula, no pátio ou em outros locais da escola. Trata-se de uma questão recorrente na escola, tema gerador de debates. Visto que, temos cada vez menos espaços disponíveis e/ou destinados aos jogos e as demais práticas corporais.

Desta forma, o professor precisa em seu planejamento considerar os locais de prática pedagógica, pois muitas vezes, por falta de estrutura adequada na escola, até mesmo as questões climáticas interferem na possibilidade de utilização de determinados espaços. Diante disto, “A questão do espaço em algumas escolas é realmente um assunto delicado. Várias escolas que conheço não possuem um espaço apropriado para a prática da Educação Física” Rangel, (1995, p. 29).

Outro problema que surge é quando a escola possui o espaço, mas por um descuido do poder público, este espaço possui barreiras arquitetônicas que interferem no desenvolvimento adequado das aulas. Desta forma, para Lima (2023), “Os prédios escolares de forma geral, buscam atender a alta demanda de alunos, sendo preocupação secundária a qualidade do ambiente construído e a relação do espaço físico com o desenvolvimento do ser humano que ali está” Lima, (2023, p. 53).

Neste sentido, ao serem questionados, os estudantes demonstram que possuem uma leitura consciente sobre a qualidade (ou a falta dela) dos espaços relacionados à proposição das aulas.

Como podemos observar nas seguintes citações,

> [...] Precisa melhorar, deixar o chão da quadra liso. [...] (Aluno 2)
>
> [...] A quadra precisa ser melhorada no que, chão liso e cobrir a quadra. [...] (Aluno 3)
>
> [...] É, precisa arrumar algumas partes tipo da quadra, tipo precisa mudar essas grades para que elas sejam cobertas com algumas coisas que existe água, existe pingar água, tipo cobrir em cima com alguma coisa leve que evite água. [...] (Aluno 6)
>
> [...] Tem de cobrir a quadra, deixar o chão um pouquinho liso pra gente não escorregar, e também tem que preparar as redinhas pro uso do basquete. E é só. [...] (Aluno 8)
>
> [...] Sim, a quadra. Porque a quadra a gente pode cair lá e pode entrar uma partinha em nosso joelho e aí vai sair sanguinho e o pessoal vai se machucar muito. [...] (Aluno 20)

Identificar a precariedade dos espaços colabora para reconhecer as necessidades de melhorias que favoreçam a utilização destes espaços. Desta forma, é possível identificar nas respostas dos estudantes a demonstração de entendimento das ações necessárias para as melhorias a serem realizadas na escola para que possam utilizar com qualidade.

Diante disso, quando durante a abordagem dos jogos os estudantes demonstram conhecer o que lhes é negligenciado, é o momento de compreender as ações necessárias para reivindicar as providências de melhorias em suas realidades. Trata-se de um ponto relevante, pois corrobora com os preceitos de Paulo Freire.

> Assim, podemos dizer que o jogo contextualizado nos princípios que norteiam o trabalho de Paulo Freire pode ser considerado um desafio intelectual que levará o sujeito a refletir sobre ele e consequentemente ocorrerão novas descobertas. O processo contínuo de luta, reflexão e diálogo com e sobre a garantia dos direitos básicos para uma vida plena pode ser o grande trunfo para sua emancipação (ANDRADE, 2013, p.146).

Na perspectiva freiriana, a realização dos jogos proporciona um espaço de aprendizado e transformação para os participantes. Paulo Freire, acreditava na importância da educação como um processo de libertação e empoderamento aos estudantes. Além disso, a abordagem freiriana destaca a importância da problematização e da contextualização dos conteúdos de ensino.

Isso significa que os jogos, quando organizados de forma crítica e reflexiva, podem ser utilizados como instrumentos de problematização de questões sociais e políticas, levando os participantes a refletirem sobre suas experiências e o mundo ao seu redor. Podendo ser uma ferramenta pedagógica valiosa para tratar dos temas cotidianos contemporâneos relacionados à vida dos estudantes, proporcionando uma aprendizagem lúdica e significativa.

Desta forma, quando nesta pesquisa durante a tematização dos jogos constata-se barreiras arquitetônicas relacionadas aos locais das práticas corporais, e na problematização se busca solucioná-las por meio das sugestões advindas dos estudantes. Surgem indícios que indicam conscientização que se relaciona com o pleno exercício da cidadania e busca pela efetivação dos direitos dos estudantes.

Sendo assim, vislumbra-se na fala dos estudantes a consciência da ação a ser realizada em busca de solução.

> [...] Lá pra diretora pra mostrar a carta pra quem vai mudar a nossa quadra. [...] (Aluno 3)
>
> [...] Falar para diretora para se ela conseguir cobrir a quadra e deixar o chão liso, aí a gente fez uma carta pra conseguir, pedir pros moços fazerem. [...] (Aluno 7)
>
> [...] Tem que fazer é o bilhete, a carta pra dar pra diretora. [...] (Aluno 11)
>
> [...] Mandar uma carta para diretora e vê se pode. [...] (Aluno 16)
>
> [...] Pra diretora, entregando uma carta. [...] (Aluno 18)

> [...] Pedir pra diretora, a gente fazer uma carta pedindo que a gente quer que pinte a quadra e deixe lisa. (Aluno 21)

A ação de escrever e enviar a carta para a diretora solicitando melhorias na quadra, contribui para que os estudantes estejam em um processo de conscientização como cidadão de direitos, onde uma das ações possíveis neste processo, é reivindicar que os seus direitos sejam efetivados.

> A educação como prática da liberdade, segundo McLaren (1997, p. 12), significa considerar que "com base no reconhecimento dos fundamentos das tradições populares e na perspectiva da construção coletiva do conhecimento", Freire desenvolve uma linguagem de amor, que abre espaço para uma linguagem crítica, e uma linguagem de esperança, que se desenvolvem juntas e de maneira dialética, provando serem úteis na contribuição de auxiliar povos excluídos a se libertarem. Valoriza a fala, os gestos, o olhar e as experiências do homem, permitindo a percepção do ser que constrói seu próprio caminhar, sua história. Significa estar produzindo e reconstruindo o saber, o que certamente possibilitará uma educação para a cidadania, para a liberdade (ANDRADE, 2013, p.147).

Diante disto, por vezes, não basta ser cidadão de direito, é necessário agir para que esses direitos realmente sejam efetivados. A ação de pedir melhorias no local de vivência das práticas corporais (Jogos), produz nos estudantes a esperança de liberdade para vislumbrar a possibilidade de serem contemplados em seus anseios e necessidades, contribuindo para efetivação de uma educação libertadora.

Todavia, é válido ressaltar que, embora as propostas de melhorias ainda não tenham sido efetuadas, está plantada nos estudantes a semente de que é necessário buscar a emancipação cidadã de forma crítica e participativa, o que aventa a possibilidade de alcance de se efetivar os direitos da criança e do adolescente.

Todas essas categorias temáticas foram analisadas, considerando questões trazidas pelos estudantes por meio do diálogo com o professor-pesquisador, em uma proposta de prática pedagógica libertadora que propõem a leitura, o compartilhamento, a reconstrução e liberdade de todos os personagens envolvidos.

Assim, a realização dos jogos na perspectiva progressista vai além do simples entretenimento ou prática de habilidades específicas. Torna-se uma ferramenta potente de ensino e aprendizagem, que contribui para o desenvolvimento integral e crítico dos participantes, favorecendo a construção de uma sociedade mais consciente, justa e democrática.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, explorou-se o uso de jogos por meio de temas geradores como ferramenta pedagógica em uma perspectiva progressista para promover uma mudança de práxis docente. Desta forma, ao longo dos capítulos, trouxe o embasamento teórico, discutido a importância do engajamento dos estudantes, o papel do professor como mediador e os benefícios da incorporação dos jogos de forma dialógica no processo de ensino-aprendizagem.

Os dados mostram que, ao trilhar o caminho da pesquisa de campo utilizando os passos propostos (pesquisa bibliográfica, trabalho de campo e análise e tratamento dos materiais coletados), permite-se coesão no desenvolvimento da pesquisa concomitante a proposta de prática pedagógica, colaborando para efetivação de uma práxis pedagógica coerente. Visto que, são passos que fornecem ao professor-pesquisador subsídios para desenvolver a pesquisa.

O material também mostra que a proposta de trabalho utilizando a teoria educacional libertadora por meio das etapas de investigação, tematização e problematização foram de extrema importância para a participação efetiva dos estudantes nos diferentes momentos das aulas. Proporcionando a possibilidade para que os estudantes pudessem materializar o que para Gadotti trata-se dos pilares do trabalho de Paulo Freire, “ler o mundo; compartilhar a leitura do mundo; a educação como ato de produção e de reconstrução do saber; e a educação como prática de liberdade”.

A pesquisa mostra ainda que, as teorias educacionais que embasam a prática progressista, fundamentam-se por considerar o contexto social e cultural em que os estudantes estão inseridos. Desta forma, os temas geradores foram fundamentais como estratégia para abordar o conteúdo curricular (Jogos) de maneira significativa e estimulante, conectando-os com a realidade dos estudantes. Neste sentido, os jogos proporcionam um ambiente lúdico e desafiador, promovendo a participação ativa dos estudantes e incentivando a construção do conhecimento de forma autônoma. Evidenciado que, o uso dos jogos por meio de temas geradores pode contribuir para a formação integral dos estudantes, desenvolvendo habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais. Além disso, os jogos permitem que os estudantes experimentem

diferentes estratégias e soluções para resolver problemas cotidianos, estimulando a reflexão crítica e criativa.

Diante disso, utilizar como estratégia pedagógica os temas geradores, permitiu que professor-pesquisador e estudantes pudessem por meio do diálogo encontrar sentidos para abordagem do tema, pois por meio deste diálogo emergem temáticas (questionamentos) que orientam o caminho a ser percorrido. Necessitando apenas que o professor estivesse atento para captar nas falas dos estudantes às necessidades trazidas por eles e fazer a mediação do conhecimento a ser estudado.

Pois, embora se possa ficar apenas com “a pureza das respostas das crianças”, faz-se necessário considerar todo o processo a qual o professor-pesquisador se envolveu. Por meio da pesquisa, buscando um embasamento teórico para relacionar-se intimamente com a prática do chão da escola, pois essa é uma relação indissociável, uma não tem consistência sem a outra. Pois embora, a teoria traga embasamento para prática pedagógica, a prática também é subsídio para confirmação e/ou ressignificação da teoria.

Desta forma, a análise dos dados empíricos articulados com a pesquisa bibliográfica, trouxe à tona a importância das teorias para o embasamento e alinhamento da prática pedagógica. Desta forma, quando este trabalho se propõe analisar a construção (planejamento), intervenção (desenvolvimento) e avaliação pedagógica, consequente de uma mudança de práxis docente, e para isso, o professor-pesquisador se propõe utilizar uma determinada teoria educacional é possível chegar às seguintes constatações: (I) o plano de ação foi construído deixando margem para que os temas geradores pudessem emergir do diálogo com os estudantes; (II) o professor utilizou na intervenção pedagógica as três (3) fases do método da educação libertadora (investigação, tematização e problematização); (III) o processo de ensino-aprendizagem foi permeado pela comunicação e o diálogo entre o professor-pesquisador e os estudantes; (IV) os dados advindos da análise dos estudantes, trazem positividade sobre o desenvolvimento da proposta.

Diante disso, surgem as seguintes categorias temáticas de análise: comunicação e diálogo na construção do conhecimento, prazer na realização dos jogos e locais de vivência dos jogos na escola.

A pesquisa indica nessas categorias temáticas que a intervenção pedagógica reflete a importância da dialogicidade, por trazer conscientização aos estudantes em relação aos espaços da escola relacionadas às vivências das práticas corporais, as necessidades de melhorias desses espaços e as ações para reivindicá-las. Traz os conhecimentos dos estudantes e suas necessidades de experiências nas práticas corporais, ratificando a sensação de prazer que essas práticas realizadas por meio do jogo proporcionam.

Os dados da pesquisa apontam ainda que, o embasamento advindo das teorias pedagógicas de perspectiva progressistas foi extremamente importante para orientação da prática docente, pois, trazem em suas propostas métodos dialógicos, onde os estudantes tenham participação efetiva nos diferentes momentos da intervenção pedagógica, considerando suas realidades, anseios e necessidades. Desta forma, colabora para uma orientação consistente da práxis docente.

Em suma, a abordagem dos jogos por meio de temas geradores em uma perspectiva progressista pode ser uma resposta aos desafios contemporâneos da educação física escolar. Essa abordagem valoriza o protagonismo dos estudantes, estimula sua criatividade e promove o desenvolvimento integral.

Por fim, como sugestão para continuidade da pesquisa, é verificar o quanto a graduação fornece na formação dos professores os elementos teóricos práticos necessários para que novos professores utilizem das pedagogias de perspectiva progressistas, visto que, o próprio professor-pesquisador só os obteve de forma mais elucidada através deste mestrado.

6. PRODUTO EDUCACIONAL

Este capítulo propõe trazer uma ilustração do produto educacional fruto deste trabalho.

O produto educacional deste trabalho, possui dois elementos, um vídeo e o plano de ação utilizado na intervenção pedagógica, ambos intitulado: Os jogos realizados por meio de temas geradores em uma perspectiva progressista.

O produto educacional será divulgado nas minhas redes sociais (Youtube, Facebook, LinkedIn, Instagram e WhatsApp), também servirá como um precursor para formações dos educadores do programa de educação integral “Mais Educação de Diadema”, com a perspectiva de ser ampliado para toda rede deste município.

6.1 TÍTULO

"Os jogos realizados por meio de temas geradores em uma perspectiva progressista"

6.2 SÍNTESES DO VÍDEO

O vídeo traz um resumo da pesquisa realizada, mostrando o processo e a fases da pesquisa, onde explora a ideia de utilizar os jogos como ferramenta educacional para promover uma abordagem progressista na educação física escolar. Mostrando que, a perspectiva progressista defende uma educação mais inclusiva, participativa e crítica, onde o estudante é incentivado a se envolver ativamente no processo de aprendizagem. Nesse contexto, os jogos são vistos como uma forma eficiente de envolver os estudantes e tornar o aprendizado mais dinâmico e significativo.

Mostra que, os jogos, quando desenvolvidos a partir de temas geradores, têm como objetivo principal despertar o interesse dos alunos e estimular a reflexão crítica sobre questões sociais e culturais relevantes em suas realidades. Dessa forma, os jogos se tornam uma oportunidade de aprendizado em que os estudantes são instigados a resolver problemas, tomar decisões e desenvolver habilidades de trabalhar em equipe.

Além disso, relata que, os jogos baseados em temas geradores também podem proporcionar uma experiência significativa, onde os estudantes podem trazer os seus conhecimentos para serem ratificados ou ressignificados. Mostra o prazer que práticas

corporais relacionadas aos jogos proporcionam, além de mostrar que por meio dos jogos é possível identificar e propor melhorias em suas realidades.

Em resumo, o vídeo explora a ideia de utilizar jogos como ferramentas educacionais para promover uma abordagem progressista na educação. Esses jogos, baseado em temas geradores, ajudam a despertar interesse, desenvolver habilidades e estimular a reflexão crítica dos alunos, tornando o aprendizado mais dinâmico e significativo.

6.3 PÚBLICO-ALVO

O vídeo destina-se a educadores, gestores, estudantes e o público em geral que tenham interesse nos temas abordados neste trabalho: jogos, prática pedagógica, práxis docentes, temas geradores, pedagogias progressistas…

6.4 OBJETIVO

O objetivo deste vídeo é mostrar para a comunidade escolar a importância de uma prática pedagógica progressista, onde os jogos nas aulas de Educação Física, se utilizados de forma abrangente, podem proporcionar aos estudantes aprendizagens que vão além da vivência dessa importante prática corporal. Visto que, são carregados de intencionalidades que podem favorecer a melhoria das realidades destes estudantes.

6.5 VÍDEO DIDÁTICO

O vídeo didático está disponível no endereço eletrônico:

https://www.youtube.com/watch?v=0wgOCCschgU

REFERÊNCIAS

ANA, Wallace Pereira Sant; LEMOS, Glen Cézar. Metodologia Científica: a pesquisa qualitativa nas visões de Lüdke e André. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 4, n. 12, p. 531-541, 2018.

Anarquismo. In.: wikipedia.org disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Anarquismo> Acesso em 22 de jun. 2022.

ANDRADE, Simei Santos. O lúdico na vida e na escola: desafios metodológicos. Curitiba: Appris, 2013.

ANDRADE, Simei Santos et al. Ludicidade como prática de liberdade: os jogos de regras na perspectiva do método Paulo Freire. **Paulo Freire 100 anos: o centenário de um pensamento intempestivo**, 2020.

ANTONIO, PDE Rosa Maria; HISTÓRICO-CRÍTICA, Pedagogia. o desafio do método dialético na didática. 2008.

AZEVEDO, Antúlio José de et al. Contribuições da pedagogia crítico social dos conteúdos na prática docente: um estudo de caso. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia, ano**, v. 11, 2013.

AZEVEDO, Vanessa et al. Transcrever entrevistas: questões conceptuais, orientações práticas e desafios. **Revista de Enfermagem Referência**, v. 4, n. 14, p. 159-167, 2017.

BATISTA, Cecília Guarnieri. Observação, registro e análise de dados em situação de intervenção psicopedagógica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 2, n. 04, p. 41-51, 1996.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2006.

BENITES, Larissa Cerignoni et al. Análise de conteúdo na investigação pedagógica em educação física: estudo sobre estágio curricular supervisionado. **Movimento (Porto Alegre)**, v. 22, n. 1, p. 35-50, 2016.

BETTI, Mauro. 2019, p. 16 In: MAFFEI, Willer Soares. Proposições teórico-metodológicas e práticas pedagógicas da Educação Física/Willer Soares Maffei. Curitiba: InterSaberes, 2019. (Série Corpo e Movimento).

_____. Por uma teoria da prática. Motus Corporis, Rio de Janeiro, v.3, n.2, p.73-127, 1996.

BETTI, Mauro; LIZ, Marlene Terezinha Facco. Educação física escolar: a perspectiva de alunas do ensino fundamental. **Motriz. Journal of Physical Education. UNESP**, p. 135-142, 2003.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Em tese, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

BOSCATTO, Juliano Daniel; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; DARIDO, Suraya Cristina. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a educação física? **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 96-112, 2016.

BOSI, ANA CLARA CARDOSO M.; BRASÃO, HEBER JUNIOR PEREIRA. A PEDAGOGIA TRADICIONALISTA EM CONTRASTE À PEDAGOGIA PROGRESSISTA CRÍTICO-SOCIAL NOS TEMPOS ATUAIS. **Cadernos da FUCAMP**, v. 19, n. 37, 2020.

BOSZKO, Camila; DA COSTA GÜLLICH, Roque Ismael. O diário de bordo como instrumento formativo no processo de formação inicial de professores de ciências e biologia. **Bio-grafía**, v. 9, n. 17, p. 55.62-55.62, 2016.

BRACHT, V. Educação física: a busca da legitimação pedagógica. In: Educação física e aprendizagem social. Porto Alegre: Magister, 1992. p.33-53.

_____. Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.

_____. Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in) feliz. 3ª edição. Ijuí: Unijuí, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, v. 6, n. 1, 2007.

BRASIL. Decreto nº 69.450, de 1º de Novembro de 1971. Regulamenta o artigo 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

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

BRASIL. Ministério da Educação. TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS NA BNCC. Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos. Brasília, 2019.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação física / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 96p.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. 114 p.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; ZAIDAN, SAMIRA. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. **Paidéia**, 2013.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Papirus Editora, 1988.

DALLA NORA, Daiane et al. Praxiologia motriz, trabalho pedagógico e didática na educação física. **Movimento (Porto Alegre)**, v. 22, n. 4, p. 1365-1378, 2016.

DARIDO, Suraya Cristina. A educação física na escola e a formação do cidadão. **São Paulo**, 2001.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na Escola: Implicações Para a Prática Pedagógica**. Grupo Gen-Guanabara Koogan, 2005.

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

DENCKER, Ada de Freitas Maneti. Métodos e técnicas de pesquisa em turismo. 4. ed. São Paulo: Futura, 2000.

DE OLIVEIRA, Vitor Marinho. **O que é Educação Física**. Brasiliense, 2008.

DE SANTANA, Guilherme Xavier. Pedagogia libertária: um breve histórico dialogando teoria e prática. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 27, p. 472-491, 2018.

Diadema. Proposta Curricular do município de Diadema. Diadema, 2019.

Dimensões do conhecimento na BNCC Educação Física /2019 Por Prof. Marcio Costa. Disponível em: <https://www.dicaseducacaofisica.info/dimensoes-conhecimento-educacao-fisica/ > Acesso em 10 de dez. 2022.

DOS SANTOS PIRES, Izadora; NETO, Hélio da Silva Messeder. A tríade conteúdo-forma-destinatário: uma análise das práxis pedagógicas do ensino de ciências orientadas pela pedagogia histórico-crítica. **Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências**, p. e35836-36, 2022.

DUTRA, Thiago; DE CAMARGO, Tatiana Souza; DE SOUZA, Diogo Onofre Gomes. As relações teórico-metodológicas entre o pensamento de Paulo Freire e a educação ambiental crítica e transformadora: um olhar a partir dos temas geradores. **Ambiente & Educação**, v. 26, n. 1, p. 603-632, 2021.

FACINI, Karine Regina. **Do real ao virtual: a influência dos jogos eletrônicos para uma possível ressignificação dos espaços de lazer**. 2021. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

FARIAS, Uirá de Siqueira et al. No caminho de novas práticas pedagógicas em educação física escolar. Conexões: Educação Física Esporte e Saúde, Campinas: SP, v. 15, n. 4, p. 486-504, out./dez 2017.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Diário de campo: um instrumento de reflexão. In: contexto e Educação, nº 7, Juí: Inijuí, 1987.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. Método Paulo Freire-Princípios e Práticas de uma Concepção Popular de Educação. 1999.

FERREIRA, Heraldo Simões; SAMPAIO, José Jackson Coelho. Tendências e abordagens pedagógicas da Educação Física escolar e suas interfaces com a saúde. **EFDesportes. com, Buenos Aires, Ano**, v. 18, 2013.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas" estado da arte". **Educação & sociedade**, v. 23, p. 257-272, 2002.

FERNANDES, Anoel. A relação teoria e prática na educação física escolar: análise a partir da teoria crítica da sociedade. **Conexões**, v. 19, p. e021043-e021043, 2021.

FERNADES, Claúdio. “O que foi o Estado Novo? Brasil Escola. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-foi-estado-novo.htm. Acesso em 19 de abril de 2022.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa-3**. Artmed editora, 2008.

FREIRE, Paulo. Educação “bancária” e educação libertadora. **Introdução à psicologia escolar**, v. 3, p. 61-78, 1997.

_____. Extensão ou comunicação? 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. Medo e Ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa Paulo Freire – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

_____. Pedagogia do oprimido, 17. Ed Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FRIEDMANN, Adriana et al. **A arte de brincar: brincadeiras e jogos tradicionais**. Página Aberta, 1996.

FRIEDMANN, Adriana. O desenvolvimento da criança através do brincar. **São Paulo: Moderna**, 2006.

FURTADO, Renan Santos; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. Educação física escolar, legitimidade e escolarização. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 10, p. 24-38, 2020.

GADOTTI, Moacir. Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. 2000.

GERHARDT, Tatiana Engel et al. Estrutura do projeto de pesquisa. **Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 67-90**, 2009.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. *Educação Física Progressista*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

_____. *Educação Física Progressista – A Pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira.* 3ª ed., São Paulo: Editora Loyola, 1994.

GIL, Antônio Carlos. Como classificar as pesquisas. **Como elaborar projetos de pesquisa**, v. 4, n. 1, p. 44-45, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOMEZ, Margarita Victória. Educação em Rede: uma visão emancipadora. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

GONÇALVES, Susana Maria Paulino; DE OLIVEIRA, Isolina Rosa Pereira. Mudança na Práxis-Estudo de uma Inovação Pedagógica Apoiada nas Tecnologias de Informação e Comunicação. **EduSer-Revista de educação**, v. 3, n. 1, 2016.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. Metodologias qualitativas na Sociologia. 5a edição. Petrópolis: Vozes, 1997.

HUIZINGA, Johan; LUDENS, H. O. M. O. O jogo como elemento da cultura. **4ªed. São Paulo: Perspectiva**, 2000.

JOGO. In.: **Dicio**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/jogo/#:~:text=Significado%20de%20Jogo,dinheiro%3A%20uma%20d%C3%ADvida%20de%20jogo.>. Acesso em: 16 jun. 2022.

KASSICK, Clovis Nicanor; KASSICK, Clovis Nicanor. Pedagogia libertária na história da educação brasileira. **Revista HISTEDBR On-line, Campinas**, v. 32, p. 136-149, 2008.

LEGAL. In.: Dicio.com.br. Disponível em: https:<//www.dicio.com.br/legal/> Acesso em 03 de jan. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. Edições Loyola, 1985.

_____. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista da Associação Nacional de Educação–ANDE**, v. 3, p. 11-19, 1983.

LIMA, Alessandra Olympio de et al. **Acessibilidade arquitetônica: como um ambiente acessível influencia na vivência e aprendizagem na escola**. 2023. Dissertação de Mestrado. Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 3, n. 2, 2014.

MAFFEI, Willer Soares. Educação Física frente aos desafios da mudança. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 17, n. 1, 2015.

_____. Proposições teórico-metodológicas e práticas pedagógicas da Educação Física/Willer Soares Maffei. Curitiba: InterSaberes, 2019. (Série Corpo e Movimento).

MALDONADO, Daniel Teixeira. Experiências político-pedagógicas progressistas na Educação Física escolar. **CENTENÁRIO DO PROFESSOR PAULO FREIRE**, 2021.

MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline. Educação física no ensino médio: experiências educativas inspiradas pelos ensinamentos freireanos. **Caderno de educação física e esporte**, v. 18, n. 1, p. 49-54, 2020.

MARCO LEGAL. *In*: DI, Dicionário Informal, 2023. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/marco+legal/>. Acesso em: 20/02/2023.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de Metodologia Cientifica. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Raphaell Moreira; NOGUEIRA, Pedro Henrique Silvestre. A tematização sobre o corpo consciente na Educação Física escolar: um diálogo à luz da pedagogia de Paulo Freire. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, Edição Especial, p. 259-276, set. 2021.

MATTOS, Michele Ziegler. Teoria Crítica e a Educação Física. EFDesportes.com, Revista Digital. Buenos Aires – Ano 17 – N° 169. Jun. de 2012.

Método da pedagogia histórico-crítica. Disponível em <https://openai.com/gpt-4>. Acesso em: 30 mar 2023.

NEIRA, Marcos Garcia. Em defesa do jogo como conteúdo cultural do currículo da Educação Física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 8, n. 2, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, p. 215-223, 2018.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas. 2ª ed. São Paulo: Phorte, 2008.

NOGUEIRA, Valdilene Aline et al. Inspirações Freirianas e Educação Física escolar: a organização do currículo em uma comunidade de aprendizagem brasileira. **Motrivivência**, v. 31, n. 59, p. 1-17, 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 323-337, 2011.

PANIZ, Catiane Mazocco; MUENCHEN, Cristiane. O estudo da realidade e os temas geradores no ensino de ciências: reflexões sobre um processo vivenciado no contexto do PIBID. **Revista ENCITEC**, v. 10, n. 1, p. 56-72, 2020.

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

PICCOLO, Gustavo Martins. O jogo por uma perspectiva histórico-cultural. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 31, n. 2, p. 187-202, 2010.

PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel. O ensino por meio de temas-geradores: a educação pensada de forma contextualizada, problematizada e interdisciplinar. 2013.

RAMOS, Luiz Matheus. Educação física escolar: possibilidades de ensino dos esportes a partir da perspectiva progressista. 2020.

RANGEL, Irene Conceição Andrade. Esporte na escola: mas é só isso, professor? **Motriz. Journal of Physical Education. UNESP**, p. 25-31, 1995.

Referencial *curricular do* Paraná*: princípios, direitos e orientações.* Curitiba*,* PR*: SEED/*PR*,* 2018*. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.*pr*.gov.br.*

RIBEIRO, Solange. José Saramago com o ensaio sobre a cegueira e suas semelhanças com a pandemia do coronavírus no Brasil. 2021.

SANTANA, Ana Lucia. Método de Educação Libertadora. Disponível em:<https://www.infoescola.com/pedagogia/metodo-de-educacao-libertadora/>. Acesso em: 16 jun. 2022.

SANTOS, Ivan Luis dos; NEIRA, Marcos Garcia. Tematização e problematização: pressupostos freirianos no currículo cultural da educação física. **Pro-Posições**, v. 30, 2019.

SANTOS, Karoline Oliveira; CORREA, Suellen Jane. É brincando que se aprende: Educação ambiental na casa do caminho, resíduos sólidos e dominó geombiental. **Educação Ambiental e Geografia VI: Sensibilizações, práticas e desafios**, p. 42-48, 2020.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil-Argentina: diálogo entre as ciências**, v. 3, n. 2, p. 11-36, 2014.

_____. Caracterização geral da pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica dialética da educação. **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora. (1ª. ed.): Navegando**, p. 19-38, 2021.

_____. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Ideação**, v. 10, n. 2, p. 11-28, 2008.

SILVA, Alan Camargo. Reflexões historiográficas sobre a Educação Física militarista. **EFDsportes. Buenos Aires**, v. 17, n. 172, 2012.

SEARA, Eliton Clayton Rufino; FERMINO, Antônio Luís. Educação Física: um olhar sobre a concepção crítico-superadora. EFDesportes.com, Revista Digital. Buenos Aires – Ano 15 – N° 149. Out. de 2010.

SOARES, C. L. *Educação Física: Raízes europeias e Brasil.* 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

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

SOUSA, Cláudio Aparecido de; MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIAS, Uirá de Siqueira. A tematização do sertanejo nas aulas de Educação Física: o círculo de cultura como inspiração para a prática pedagógica. **Motrivivência**, v. 32, n. 62, 2020.

STEIN, Fernanda; MARIN, Elizara Carolina. JUEGO DE BOCHA EN RÍO GRANDE DO SUL/BRASIL: UN ESTUDIO DESDE LA LÓGICA EXTERNA. **Acción Motriz**, v. 25, n. 1, p. 123-129, 2020

Teixeira, P. M. M. (2011). Educação científica e movimento c.t.s. no quadro das tendências pedagógicas no Brasil. *Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências*, *3* (1). Recuperado de https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4114.

TORRES, J. R. Educação ambiental crítico-transformadora e abordagem temática freireana. 2010. 456 f. Tese (Doutorado). PPGECT: UFSC, Florianópolis, 2010.

TORRES, Juliana Rezende; CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Formação docente crítica em torno das questões de raça, etnia, gênero e sexualidade à luz da concepção de educação libertadora de Paulo Freire. **Educar em Revista**, v. 37, 2021.

UNESCO. RECOMENDAÇÃO SOBRE A SALVAGUARDA DA CULTURA TRADICIONAL E POPULAR*. UNESCO, Paris (França), 15 de novembro de 1989.*

UREL, David Éverton. Paulo Freire e os três momentos pedagógicos. **Scientia Naturalis**, v. 4, n. 1, 2022.

URQUIZA, M. de A.; MARQUES, D. B. Análise de conteúdo em termos de Bardin aplicada à comunicação corporativa sob o signo de uma abordagem teórico-empírica. **Entretextos**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 115–144, 2016.

VAZ, Alexandre Fernandez. Certa herança marxista no recente debate da Educação Física no Brasil. **Movimento (Porto Alegre)**, v. 25, p. 25069, 2019.

VAGO, Tarcísio Mauro. O" esporte na escola" e o" esporte da escola": da negação radical para uma relação de tensão permanente-Um diálogo com Valter Bracht. **Movimento**, v. 3, n. 5, p. 4-17, 1996.

YIN, R. (2005), Estudo de Caso. Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman.

ZALUAR, Alba. O esporte na educação e na política pública. 1991.

ZILBERSTEIN, Jacqueline; DA CRUZ, Lucas Lopez; BOSSLE, Fabiano. Aproximações com a educação libertadora de Paulo Freire: o caso de uma professora de Educação Física no “chão da escola”. **Motrivivência**, v. 34, n. 65, p. 1-17, 2022.

ZIMMERMANN, Ana Cristina. Jogos tradicionais: experimentação de diferentes lógicas, formas de ser e conhecer. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**, v. 13, p. 55-72, 2021.

ZITKOSKI, Jaime José; LEMES, Raquel Karpinski. O Tema Gerador Segundo Freire: base para a interdisciplinaridade. **IX Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire: Utopia, Esperança e Humanização**, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – 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)

Seu (Sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa “O ensino dos jogos por meio de temas geradores em uma perspectiva progressista”, coordenada pelo Prof. Dr. Willer Soares Maffei e conduzida pelo professor-pesquisador Nivaldo Cabral da Silva, do programa de Mestrado Profissional de Educação Física em rede nacional – ProEF. O objetivo desse trabalho é planejar, desenvolver e avaliar pedagogicamente as decorrências de uma práxis pedagógica utilizando como estratégia os temas geradores, a partir de uma perspectiva progressista. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade do seu filho(a). Haverá um risco mínimo para saúde, caracterizado pela prática dos jogos e por diálogos dos estudantes durante a intervenção pedagógica, podendo surgir algum tipo de conflito e de imediato deverá ser mediado e controlado pelo professor-pesquisador. Seu filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Todas as informações fornecidas por você e pelo (a) seu (sua) filho (a) (ou menor sob sua responsabilidade) e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo e, estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em autorizar seu (sua) filho (a) (ou menor sob sua responsabilidade) a participar da pesquisa. Você e seu (sua) filho (a) (ou menor sob sua responsabilidade) não terão quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para produzir relatos de experiência e material didático-pedagógico para possível utilização em programas de formação continuada, ou fornecer subsídios para o desenvolvimento das concepções progressistas da Educação Física.

Diante das explicações, se você concorda que seu (sua) filho (a) (ou menor sob sua responsabilidade) participe deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Menor participante:

Nome:_____RG. _____

Responsável:

Nome:_____RG. _____

Endereço:_____Fone: _____

Diadema,____de_____de 2022.

_____ _____

Responsável Legal Pesquisador (a) responsável

OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao participante e a outra ao pesquisador.

Nome Pesquisador: Nivaldo Cabral da Silva Cargo/Função: Estudante
Nome do Orientador: Willer Soares Maffei Cargo/Função: Prof. Assistente Doutor
Instituição: UNESP Faculdade de Ciências – Campus de Bauru
Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 - Vargem Limpa -
Bauru/SP - CEP 17033-360
Telefone: (14) 3103-6000 - Fax: (14) 3103-9606
Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa registrada com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 40940615.3.0000.5398. 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

APÊNDICE B – Carta de Apresentação e Anuência

Ilma. A Sra.

Secretária Municipal de Educação, e Diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Olga Benário Prestes”.

O Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF), da Universidade Estadual Paulista (Unesp), sob a coordenação do Prof. Dr. Willer Soares Maffei, apresenta e solicita autorização para que o mestrando, Prof. Nivaldo Cabral da Silva, realizou o projeto de pesquisa ““O ensino dos jogos por meio de temas geradores em uma perspectiva progressista”, nesta unidade escolar. O objetivo deste trabalho é planejar, desenvolver e avaliar pedagogicamente as decorrências de uma práxis pedagógica utilizando como estratégia os temas geradores, a partir de uma perspectiva progressista. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no.466/12 do Conselho Nacional de Saúde e nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade dos estudantes. Haverá um risco mínimo para saúde, caracterizado pela prática dos jogos e por diálogos dos estudantes durante a intervenção pedagógica, podendo surgir algum tipo de conflito e de imediato deverá ser mediado e controlado pelo professor-pesquisador. A importante cooperação de V.s.as., ao aceitá-la, demonstra, sem dúvida alguma, sua participação nesse trabalho fundamental ao processo de formação profissional deste pesquisador e dos integrantes dessa comunidade escolar. Os dados serão apresentados com a maior confiabilidade e fidedignidade possível, mantendo sempre em sigilo as informações pessoais dos participantes, conforme determina o rigor científico dos trabalhos acadêmicos. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para produzir relatos de experiência e material didático-pedagógico para possível utilização em programas de formação continuada, ou fornecer subsídios para o desenvolvimento das concepções progressistas da Educação Física.

Toda e qualquer dúvida poderá ser solucionada por meio do contato com o docente responsável pela orientação desta pesquisa, Prof. Dr. Willer Soares Maffei (willer.maffei@unesp.br) ou com o pesquisador, Prof. Nivaldo Cabral da Silva (nivaldo.cabral@unesp.br).

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Secretaria e Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Willer Soares Maffei, orientador.

Nivaldo Cabral da Silva, aluno do ProEF.

Diadema, 03 de outubro de 2022.

( ) concordamos com a solicitação ( ) não concordamos com a solicitação

_____	_____
Tassia Joana da Silva	Ana Lúcia Sanches
Diretora da Escola	Secretária Municipal de Educação

APÊNDICE C – Transcrição das entrevistas realizadas com os estudantes após a intervenção pedagógica

Número da Entrevista: 1
Assunto da Entrevista: Percepção dos estudantes sobre a intervenção pedagógica realizada na temática dos jogos
Nome do Orientador: Willer Soares Maffei
Nome do Entrevistador: Nivaldo Cabral da Silva
Tipo de Entrevista: Semiestruturada
Local: E.M.E.B Olga Benário Prestes – Diadema – SP
Data: 05/12/2022 Hora: 09h50min Duração: 5 min.

Observação: Transcrição literal com fala coloquial das entrevistas individuais, que foram realizadas apenas com os estudantes que se propuseram responder o questionário.

Professor-Pesquisador: O que você aprendeu sobre os jogos?

Estudante 1: Corre cutia – rouba bandeira – futebol americano – basquete.

Estudante 2: Várias coisas, futebol, vôlei, basquete que eu jogo na minha aula, eu saio daqui eu vou para minha aula de basquete. Jogo futebol muito.

Estudante 3: Que é jogo de perseguição e jogos também dão pra fazer na vida real, jogos também podem ser feitos na vida real.

Estudante 4: Pega-pega

Estudante 5: Que jogo é tipo um pega-pega de perseguição, tipo como um mosquito correndo e outro mosquito tentando pegar ele.

Estudante 6: Que os jogos são todos e a brincadeira sozinho.

Estudante 7: Eu aprendi, eu aprendi brincadeiras novas para eu mostrar para o meu irmãozinho pra ele tentar fazer.

Estudante 8: É eu aprendi – eu esqueci – as vezes eu esqueço, as vezes eu não esqueço.

Estudante 9: Eu aprendi que os jogos podem fazer no celular, na quadra e vários lugares.

Estudante 10: Eu aprendi que a gente tem que, fazer com paciência e esperar o coordenador falar quando pode jogar ou não.

Professor-Pesquisador: Como foi para você escolher os jogos que gostaria de conhecer e realizar?

Estudante 1: Eu propus o Basquete

Estudante 2: É, é... as crianças trouxe, foi muito animado eu também trouxe uma mas, Eu trouxe uma que foi futebol e eu gosto muito de jogar futebol.
Estudante 3: Legal, feliz

Estudante 4: Brincar

Estudante 5: Eu ia escolher o pega-pega urso, é melhor o professor trazer.

Estudante 6: Eu, fácil – legal e fácil.

Estudante 7: Foi divertido, mas às vezes não dava certo os jogos, mas deu um.

Estudante 8: É foi legal assim.

Estudante 9: Pega-pega rabinho que lá no Mais Educação a gente já jogou, faz muito tempo que a gente não joga e também, eu gosto do pega-pega que ele é um jogo de perseguição, é que eu gosto de correr.

Estudante 10: Foi legal.

Professor-Pesquisador: Quais jogos você aprendeu?

Estudante 1: -

Estudante 2: Futebol, vôlei, basquete.

Estudante 3: Futebol, pega-pega rabinho, rouba Bandeira, futebol americano, voleibol, basquete bastante jogo.

Estudante 4: Futebol americano, pega-pega rabinho.

Estudante 5: Esqueci, Pega-pega rouba bandeira vôlei futebol americano.

Estudante 6: Eu aprendi, o que eu aprendi que eu não sabia foi o pega-pega corrente.

Estudante 7: Pega-pega rabino. Nunca 3, e também...

Estudante 8: Acho que foi pega-pega rabinho, vôlei, jogos de perseguição – pega-pega, pega-pega rabinho, Voleibol, basquete. Qual o nome daquele jogo que vem da rede; rede humana, e pelo que me lembre só isso.

Estudante 9: Pega-pega rabinho, pega-pega bandeira, vôlei, rede humana, basquete e pega-pega.

Estudante 10: Pega-pega fogo, pega gelo, pega-pega americano, vôlei, futebol americano, pega-pega fantasma, nunca 3 o que tem que levar os 3 cones no canto.

Professor-Pesquisador: O que você achou da ideia de trazer os jogos esportivos do celular para realizar na escola?

Estudante 1: Legal

Estudante 2: Muito legal.

Estudante 3: Legal, que os jogos podem vivenciar, não precisa ficar jogando só no celular.

Estudante 4: Legal

Estudante 5: Legal

Estudante 6: Legal

Estudante 7: Eu achei legal, pra brincar desses jogos um eu não lembro como é pra fazer aí eu vou trazer, eu trago os jogos pra gente tentar jogar.

Estudante 8: Achei bom

Estudante 9: Eu achei legal.

Estudante 10: -

Professor-Pesquisador: A escola possui locais adequados para a vivência dos jogos? Quais?

Estudante 1: Acho que sim, não sei.

Estudante 2: Sim, tipo quadra, rua, quintal, só.

Estudante 3: Tem locais, pois jogos tem quais são eles? futebol tem como fazer na quadra basquete vai dar pra fazer um ano que vem, voleibol não só quadra que a gente tem como fazer jogos não está onde jogos na sala de jogos onde faz refeitório, refeitório também faz algum lugar ali de cima na parte externa da escola né?

Estudante 4: Possui.

Estudante 5: Sim, na quadra, na sala de jogos.

Estudante 6: E claro que sim, é quadra, sala de jogos, também, ah o refeitório. Deixa eu pensar...

Estudante 7: Quadra, sala de jogos, refeitório e só.

Estudante 8: Tem, é na quadra também pode ser na sala de jogos, mas também tem de tomar cuidado pra não escorregar, e também já tá bom, e que também não me lembro de muitas coisas.

Estudante 9: A quadra, a sala de jogos é um espaço assim que a gente pode correr é tipo esse corredor que a gente tava brincando de amarelinha.

Estudante 10: Sim, a quadra, sala de jogos e o refeitório.

Professor-Pesquisador: A escola necessita melhorias para a realização dos jogos? O quê?

Estudante 1: A quadra, lisar o chão e esqueci, só isso.

Estudante 2: Precisa melhorar, deixar o chão da quadra liso.

Estudante 3: A quadra precisa ser melhorada no chão liso e cobrir a quadra.

Estudante 4: -

Estudante 5: Sim, na quadra e no parquinho, tipo colocar um negócio em cima para não cair água.

Estudante 6: É, precisa arrumar algumas partes tipo da quadra, tipo precisa mudar essas grades para que elas sejam cobertas com algumas coisas que existe água, existe pingar água, tipo cobrir em cima com alguma coisa leve que evite água.

Estudante 7: Sim, a quadra, o chão e também cobrir.

Estudante 8: Tem de cobrir a quadra, deixar o chão um pouquinho liso pra gente não escorregar, e também tem que preparar as redinhas pro uso do basquete. E é só.

Estudante 9: Não.

Estudante 10: O chão da quadra e a sala de jogos. Podia organizar, deixa tudo organizado, bonitinho.

Professor-Pesquisador: Quais providências devemos tomar para buscarmos essas melhorias?

Estudante 1: Não sei

Estudante 2: Tudo

Estudante 3: Lá pra diretora pra mostrar a carta pra quem vai mudar a nossa quadra.

Estudante 4: -

Estudante 5: Espera a pro ganhar o dinheiro, a diretora, verba.

Estudante 6: Por favor, cobre essa quadra para que eu te dou um bombom, para o construtor.

Estudante 7: Falar para diretora para se ela conseguir cobrir a quadra e deixar o chão liso, aí a gente fez uma carta pra conseguir, pedir pros moços fazerem.

Estudante 8: Falar pra diretora, aí a diretora vai falar que pode.

Estudante 9: -

Estudante 10: A gente pode falar, que a gente pode ter um dia a mais de aula pra arrumar lá.

Professor-Pesquisador: Como foi para você participar das aulas com a temática dos jogos?

Estudante 1: Aprender.

Estudante 2: Muitas coisas.

Estudante 3: Eu feliz que eu não tenho como participar muitas coisas, porque no meu prédio não pode jogar bola no corredor, tem um corredor bem grandão.

Estudante 4: -

Estudante 5: legal

Estudante 6: Legal, e eu aprendi uns jogos que comecei a inventar, tipo o jogo que eu inventei que é pega-pega caixa.

Estudante 7: Foi legal, eu me diverti muito, legal com jogos que eles quiserem e foi maior divertido fazer essas brincadeiras, e aí quando eu fui fazendo eu fui brincando.

Estudante 8: Legal, eu gostei dos jogos.

Estudante 9: Eu já participei várias vezes, foi legal, eu sempre gosto de educação física.

Estudante 10: Foi bem legal.

Número da Entrevista: 2
Assunto da Entrevista: Percepção dos estudantes sobre a intervenção pedagógica realizada na temática dos jogos
Nome do Orientador: Willer Soares Maffei
Nome do Entrevistador: Nivaldo Cabral da Silva
Tipo de Entrevista: Semiestruturada
Local: E.M.E.B Olga Benário Prestes – Diadema – SP
Data: 06/12/2022 Hora: 08h10min Duração: 5 min

Observação: Transcrição literal com fala coloquial das entrevistas individuais, que foram realizadas apenas com os estudantes que se propuseram responder o questionário.

Professor-Pesquisador: O que você aprendeu sobre os jogos?

Estudante 11: É que é uma brincadeira legal, que é divertido e que a gente gosta muito de brincar.

Estudante 12: Pega-pega americano, é, é... pega-pega rabinho, jogo de perseguição

Estudante 13: -

Estudante 14: Os jogos é, é... uma brincadeira

Estudante 15: É, é... me diverti, fazer amizade com amigos, um monte coisa.

Estudante 16: Que tem jogo virtual e tem jogo pela internet.

Estudante 17: Que os jogos não só virtual

Estudante 18: Nenhum

Professor-Pesquisador: Como foi para você escolher os jogos que gostaria de conhecer e realizar?

Estudante 11: É, é... muito legal e divertido.

Estudante 12: Foi, eu escolhi o pega-pega rabinho.

Estudante 13: Legal.

Estudante 14: Os jogos, é pra escolher uma brincadeira, pega-pega, qualquer coisa. Foi legal.

Estudante 15: Legal.

Estudante 16: É, é... legal.

Estudante 17: Foi difícil.

Estudante 18: -

Professor-Pesquisador: Quais jogos você aprendeu?

Estudante 11: Foi vôlei, basquete, e a bola na cesta.

Estudante 12: Pênalti, vôlei e só.

Estudante 13: Rouba bandeira, voleibol, aquele que pega o cone coloca do outro lado.

Estudante 14: Aquele lá, os jogos, aquele lá que eu estava brincando. Pega-pega rabinho, pega-pega fogo, pega-pega gelo e pega-pega pedra.

Estudante 15: Pega-pega, pato ganso, voleibol, basquete, futebol e só lembro desses.

Estudante 16: É, é... perseguição, teve o voleibol rede humana, é, é... nunca 3 e pênalti, Basquete, voleibol e também o futebol.

Estudante 17: Voleibol, basquete.

Estudante 18: Basquete, futebol, rede humana.

Professor-Pesquisador: O que você achou da ideia de trazer os jogos esportivos do celular para realizar na escola?

Estudante 11: Legal.

Estudante 12: Fazer futebol americano.

Estudante 13: Achei bom.

Estudante 14: Legal.

Estudante 15: Legal.

Estudante 16: Muito legal.

Estudante 17: Ideia legal.

Estudante 18: Boa ideia, legal.

Professor-Pesquisador: A escola possui locais adequados para a vivência dos jogos? Quais?

Estudante 11: Sim, tem é, é... a quadra, a sala de jogos e aqui inclusive (biblioteca).

Estudante 12: Aqui na biblioteca, só lembro aqui – sala de jogos, na quadra.

Estudante 13: Na quadra, na sala de jogos, refeitório, na sala aqui do lado (sala de leitura).

Estudante 14: Sim, hummm pode fazer todas as brincadeiras, jogos hummm jogos.

Estudante 15: Alguns, a quadra, hummm, eu acho que só na quadra.

Estudante 16: A quadra, o pátio, e a parte onde tem a amarelinha e a sala de jogos.

Estudante 17: Quadra, sala de jogos e só.

Estudante 18: Não, só tem a quadra que dá pra gente brincar, se cair ralar o joelho.

Professor-Pesquisador: A escola necessita melhorias para a realização dos jogos? O quê?

Estudante 11: Sim, a quadra pra cobrir e só isso. Cobrir pra quando tiver chovendo não molhar a quadra.

Estudante 12: Não.

Estudante 13: A quadra. Colocar o chão liso e colocar a cobertura.

Estudante 14: Tudo bom.

Estudante 15: É, é... a quadra, o chão, cobrir quando a gente for pra quadra e não precisar ficar na sala e também cobrir.

Estudante 16: A quadra, cobrir em cima e deixar o chão liso.

Estudante 17: Precisa melhorar a quadra cobertura, trave.

Estudante 18: Tem que colocar tipo aquelas redes na trave, e pintar tipo de futebol.

Professor-Pesquisador: Quais providências devemos tomar para buscarmos essas melhorias?

Estudante 11: Tem que fazer é o bilhete, a carta pra dar pra diretora.

Estudante 12: -

Estudante 13: Mandar a carta pra diretora.

Estudante 14: Hummm

Estudante 15: É, é... não lembro.

Estudante 16: Mandar uma carta para diretora e vê se pode.

Estudante 17: Pedir pra diretora.

Estudante 18: Pra diretora, entregando uma carta.

Professor-Pesquisador: Como foi para você participar das aulas com a temática dos jogos?

Estudante 11: É, é... muito fácil, gostei!

Estudante 12: É, é... foi pênalti e voleibol, pega-pega rabinho. Foi legal!

Estudante 13: Foi legal!

Estudante 14: Hummm.

Estudante 15: É, é... legal, divertido!

Estudante 16: Foi muito legal!

Estudante 17: Foi bem legal!

Estudante 18: Foi legal!

Número da Entrevista: 3
Assunto da Entrevista: Percepção dos estudantes sobre a intervenção pedagógica realizada na temática dos jogos
Nome do Orientador: Willer Soares Maffei
Nome do Entrevistador: Nivaldo Cabral da Silva
Tipo de Entrevista: Semiestruturada
Local: E.M.E.B Olga Benário Prestes – Diadema – SP
Data: 07/12/2022 Hora: 08h10min Duração: 5 min

Observação: Transcrição literal com fala coloquial das entrevistas individuais, que foram realizadas apenas com os estudantes que se propuseram responder o questionário.

Professor-Pesquisador: O que você aprendeu sobre os jogos?

Estudante 19: Pega-pega também é um jogo

Estudante 20: É muita coisa, bastante pega-pega

Estudante 21: É, é... pega-pega ganso, eu perdi um monte de vezes, mas eu não desisti – aprendi outros que estávamos fazendo.

Professor-Pesquisador: Como foi para você escolher os jogos que gostaria de conhecer e realizar?

Estudante 19: Vimos um vídeo e a gente tava fazendo uma discussão se era jogo ou não era.

Estudante 20: Legal, normal!

Estudante 21: Eu acho interessante!

Professor-Pesquisador: Quais jogos você aprendeu?

Estudante 19: Pega-pega rabinho, nunca 3, pega-pega americano é, é..., ahhh e pega-pega fogo e gelo. Basquete e futebol e vôlei.

Estudante 20: Pega-pega fogo, pega-pega fantasma, pega-pega gelo, pega-pega americano, muitos jogos, mas eu não lembro. Voleibol, futebol americano.

Estudante 21: O Voleibol, mas outros também.

Professor-Pesquisador: O que você achou da ideia de trazer os jogos esportivos do celular para realizar na escola?

Estudante 19: Boa!

Estudante 20: Esses jogos também dá pra jogar pessoalmente, eu achei muito legal.

Estudante 21: Eu acho interessante.

Professor-Pesquisador: A escola possui locais adequados para a vivência dos jogos? Quais?

Estudante 19: Tem, a quadra e a sala de jogos e lá em cima no pátio.

Estudante 20: Só dois, porque na sala de jogos a gente até tenta né? fazer algumas brincadeiras e na quadra a gente faz os pega-pega, os jogos, pato ganso.

Estudante 21: Tem, a quadra é melhor, mas outros também. Ah, em todos os lugares.

Professor-Pesquisador: A escola necessita melhorias para a realização dos jogos? O quê?

Estudante 19: Só a sala de jogos.

Estudante 20: Sim, a quadra. Porque a quadra a gente pode cair lá e pode entrar uma partinha em nosso joelho e aí vai sair sanguinho e o pessoal vai se machucar muito.

Estudante 21: A quadra precisa melhorar pra gente fazer melhor.

Professor-Pesquisador: Quais providências devemos tomar para buscarmos essas melhorias?

Estudante 19: -

Estudante 20: A gente vai fazer uma carta pra diretora.

Estudante 21: Pedir pra diretora, a gente fazer uma carta pedindo que a gente quer que pinte a quadra e deixe lisa.

Professor-Pesquisador: Como foi para você participar das aulas com a temática dos jogos?

Estudante 19: É, é... boa!

Estudante 20: Então, o pessoal foi criando, eu fui participando, eu nunca desisti, mesmo caindo e me machucando eu nunca desisti. Mesmo que eu tenho medo de altura, eu participo das brincadeiras

Estudante 21: Legal!

APÊNDICE D – Plano de Ação

Quadro 13 - Plano de ação

1) Identificação: EMEB Olga Benário Prestes
2) Série: 1º Ano Trimestre: 3º Turno: Manhã
3) Eixo dos Conteúdos: Jogos
4) Eixo dos temas: Jogos populares advindos dos temas geradores.
5) TRAJETÓRIA DE ENSINO: Os jogos por meio de temas geradores
6) Situação de Ensino/Aprendizagem (n.º): 1 – Autonomia e liberdade para expor seus conhecimentos (leitura de mundo). 2 – Aguçar a criticidade dos estudantes sobre e através dos jogos. 3 - Possibilidades de propor, conhecer, vivenciar, ressignificar e se apropriar dos jogos surgidos na etapa de investigação. 4 - Entender os jogos como conteúdo da cultura corporal de movimento considerando os aspectos social e cultural deste conteúdo. 5 – Entender que através de uma determinada temática é possível modificar suas realidades.
7) HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS:
- Utilizar a capacidade de comunicação e argumentação para exposição de seus conhecimentos, anseios e necessidades;
- Incentivar a criticidade acerca do cotidiano;
- Utilizar a capacidade para identificação e a criatividade para resolução de problemas;
- Incentivar a reflexão sobre a necessidade de se pensar em grupo para atingir os objetivos propostos;
8) EXPECTATIVA DE APRENDIZAGEM:
- Conhecer as possibilidades de realização dos jogos em diferentes ambientes;
- Autonomia para identificar, propor e realizar os diferentes tipos de jogos;
- Conhecer, apreciar, valorizar e usufruir os diferentes tipos de jogos;
- Entender os jogos como conteúdo da cultura;
- Compreender a função social dos jogos;
9) CONTEÚDOS A SEREM DESENVOLVIDOS:
- Jogos e suas possibilidades de vivências;
- Participação em diferentes tipos de jogos;

- Valorização dos jogos como expressões da cultura, identificando as questões sociais pertinentes a este conteúdo da cultura corporal de movimento;

10) PERCURSO DE ENSINO:

Plano de ação para o 3º trimestre do ano letivo, conta com 4 aulas para investigação, 4 para tematização e 4 para problematização.

Vamos abordar as temáticas relacionadas aos jogos, importante componente da nossa cultura corporal de movimento.

O plano de ação será desenvolvido através do método advindo da educação libertadora, que consiste na investigação, tematização e problematização dos conteúdos, utilizando como estratégia metodológica os temas geradores. Fazendo um misto de abordagem dos temas de interesses e as problemáticas do cotidiano dos estudantes.

Investigação: Levantamento sobre os conhecimentos prévios dos estudantes relacionados aos jogos, quais os conceitos, se jogam, quando jogam, quais os tipos de jogos e por qual motivo jogam ou deixam de jogar.

Tematização: Facilidades e dificuldades em suas realidades dentro e fora da escola para usufruir dos jogos.

Problematização: O que pode ser modificado e/ou melhorado para que os estudantes possam usufruir dos jogos de forma favorável aos seus anseios e necessidades

Fonte: Elaborado pelo autor.

APÊNDICE E – As ações pedagógicas desenvolvidas na investigação

Quadro 14 – As ações pedagógicas desenvolvidas na investigação

Aulas 1 e 2 **Tema: Apresentação do tema "jogos" e levantamento dos conhecimentos prévios** **Material: Celular com pedestal, bloco de notas e caneta** **Local: Sala de jogos e quadra** **Objetivos:** Investigar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o jogo, identificar possíveis temas geradores, debatê-los e vivenciar os jogos advindos dessa conversa inicial. **Desenvolvimento:** Através de uma conversa inicial, será feito a apresentação do tema e o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes em relação aos jogos, questionar sobre o que conhecem sobre jogos (o que são os jogos, exemplos de jogos, se jogam, onde jogam...) Posteriormente, será sugerido que os estudantes proponham a vivência de algum (uns) jogo (s), finalizando a aula com uma conversa para colher as impressões dos alunos sobre a aula.

Quadro 15 – As ações pedagógicas desenvolvidas na investigação e tematização

Aulas 3 e 4 **Tema: Conceito dos jogos confrontando com os conhecimentos prévios dos estudantes** **Material: Notebook e projetor** **Local: Sala de jogos** **Objetivos**: Confrontar os conceitos do vídeo com os conhecimentos prévios dos estudantes sobre os jogos, identificar possíveis temas geradores, debatê-los e vivenciar os jogos advindos dessa conversa inicial. **Desenvolvimento:** Apresentação do vídeo intitulado "Jogo e brincadeira: conceitos e classificações. https://www.youtube.com/watch?v=VHUKNxaQQ7c. seguido de um debate para entender se as informações apresentadas no vídeo, vão de encontro aos conhecimentos deles.

Posteriormente, será sugerido que os estudantes proponham a vivência de algum (uns) jogo (s), finalizando a aula com uma conversa para colher as impressões dos alunos sobre a aula.

Observação: Estas primeiras quatro (4) aulas foram planejadas para levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes, onde por meio do diálogo surgiram alguns temas geradores que servirão como temáticas a serem consideradas na sequência deste plano.

Quadro 16 – As ações pedagógicas desenvolvidas na Tematização e Problematização

Aulas 5 e 6

Tema: Sabendo que o pega-pega é um jogo de perseguição, que tal vivenciar? Lembrando que, para ser jogo tem que ter interação.

Material: Coletes

Local: Quadra

Objetivos: Experimentação e apropriação dos jogos de perseguição e a construção de valor sobre a importância da interação que ocorre durante o jogo.

Desenvolvimento: Linkando com as informações da aula anterior, ratificando que os pega-pegas são considerados jogos de perseguição e como caraterísticas dos jogos são necessários a participação e interação de todos. De acordo com as sugestões dos estudantes será proposto a vivência dos pega-pegas corrente e rabinho. Promovendo uma nova aprendizagem será apresentado e vivenciado o pega-pega nunca 3.

Quadro 17 – As ações pedagógicas desenvolvidas na Tematização e Problematização

Aulas 7 e 8

Tema: Os jogos esportivos, do virtual para o real - Voleibol e Basquetebol

Material: Bola de vôlei, bolas de borracha e pneus

Local: Sala de jogos ou quadra

Objetivos: Experimentação dos jogos esportivos propostos pelos estudantes relacionados ao voleibol e basquetebol.

Desenvolvimento: No início retomaremos a conversa iniciada nas aulas 3 e 4, onde um dos estudantes alegou que realizava os jogos esportivos pelo celular. Conforme havíamos combinado eu traria para vivência jogos relacionados ao Voleibol e ao Basquetebol. Desta forma, será proposto os jogos de rede humana (Vôlei) e arremessos nos pneus (Basquete).

Quadro 18 – As ações pedagógicas desenvolvidas na Tematização e Problematização

Aulas 9 e 10 **Tema: Os jogos esportivos, do virtual para o real – Futebol e Futebol Americano** **Material: Bola de borracha, tatames, cones pequenos, coletes e cadeiras.** **Local: Sala de jogos ou quadra** **Objetivos:** Experimentação dos jogos esportivos propostos pelos estudantes relacionados ao futebol e futebol americano. **Desenvolvimento:** Nessa aula será ratificado que os jogos esportivos possuem sua origem nas vivências de forma real e depois virtual. Conforme combinado anteriormente, será proposto a vivência dos jogos relacionados ao futebol americano (Colocar o cone no tatame do campo adversário) e ao futebol (Quem faz gol vai para o gol). Como foi solicitado pelos estudantes no momento de investigação, será proposto o jogo de rouba bandeira, pois possui uma similaridade com o futebol americano.

Quadro 19 – As ações pedagógicas desenvolvidas na Tematização e Problematização

Aulas 11 e 12 **Tema: Os jogos esportivos, do virtual para o real – Voleibol, Basquetebol, Futebol e Futebol Americano.** **Material: Bola de borracha, tatames, cones pequenos, coletes, cadeiras, bola de vôlei e pneus.** **Local: Sala de jogos ou quadra** **Objetivos:** Experimentação e apropriação dos jogos esportivos propostos pelos estudantes relacionados ao voleibol, basquetebol, futebol e futebol americano.

Desenvolvimento: Considerando que os estudantes nessa faixa etária demonstram grande interesse nas vivências das atividades propostas, nessa aula será feito a junção dos jogos das semanas anteriores e proposto a vivência dos jogos relacionados aos esportes futebol americano (Colocar o cone no tatame do campo adversário) e ao futebol (Quem faz gol vai para o gol), jogos rede humana (Vôlei) e arremessos nos pneus (Basquete).

Quadro 20 - As ações pedagógicas desenvolvidas na Problematização

Aulas 13 e 14 **Tema: Registros das aprendizagens sobre os jogos e a construção da carta de solicitação de melhorias da quadra.** **Material: Lousa, giz, folhas de sulfite e lápis de cor.** **Local: Sala de aula** **Objetivos: Sistematização do conhecimento, além de contribuir com a formação de cidadãos críticos e participativos.** **Desenvolvimento:** Conforme combinado nas aulas 3 e 4, será realizado a construção de um texto coletivo, com o professor como escriba, solicitando a melhoria da estrutura da quadra, efetuando a melhoria do piso e da cobertura. Registro dos estudantes sobre as aprendizagens que tiveram relacionadas à temática dos jogos por meio de desenhos e/ou frases que representem essas aprendizagens.

Após o desenvolvimento do plano de ação foram realizadas entrevistas individuais com os estudantes com o intuito de promover a reflexão sobre as aprendizagens construídas.

APÊNDICE F – Diário de Bordo

Diário de Bordo

Análise do plano de ação

Evidencia-se que, o plano de ação foi fomentado pautado por uma orientação pedagógica advinda da educação de perspectiva progressista. Desta forma, carrega em sua proposição características fundamentais que representam essa perspectiva educacional. É possível vislumbrar no plano de ação uma proposta de visão humanista centrada nos estudantes, que embora considere a importância do conteúdo de aprendizagem, busca a conscientização por meio do debate e das reflexões, promovendo a liberdade para que os estudantes possam expressar seus interesses e necessidades, por meio dos seus conhecimentos prévios podem trazer questões para serem analisadas pelo grupo e em um movimento de participação de todos, buscando respostas e/ou soluções.

Análise da intervenção pedagógica

ESCOLA: Olga Benário Prestes **Turma: 1º B**

PROFESSOR: Nivaldo Cabral da Silva
DATA: 24.10.2022 das 08h00 às 09h40
Tema: Conhecimentos prévio sobre os jogos
Material: Celular com pedestal, bloco de notas e caneta
Local: Sala de jogos e quadra

Nesta aula foi possível observar dois momentos distintos. Enquanto em um primeiro momento o professor apresenta o tema "jogos" para os estudantes, conversando e levantando os conhecimentos prévios dos estudantes, em um segundo momento propõe a vivência de alguns jogos.

O processo para levantar os conhecimentos prévios dos estudantes, teve a seguinte sequência:

O professor-pesquisador apresentou o tema fazendo os seguintes questionamentos: O que são os jogos? Citem exemplos.

Os estudantes responderam: Jogos são brincadeiras, pega-pega rabinho, uno, rouba bandeira, futebol, pega-pega fogo, pega-pega gelo, amarelinha, dominó, uno de cartas e no celular, tablet, Playstation, FreeFire.

Professor-pesquisador: - Vocês jogam? onde jogam?

Estudantes: - Em casa, na cama, na cozinha, na rua, na calçada, no carro, no celular.

Professor: - E na escola?

Estudantes: - Na Educação Física, no Mais Educação, no parque, na quadra e nas salas de jogos.

A partir dessa interação entre professor e estudantes, surgem algumas questões nas respostas dos estudantes que foram considerados pelo professor-pesquisador como temas geradores.

O professor-pesquisador traz a seguinte justificativa: “Talvez pudesse considerar outras situações, mas a partir das falas dos estudantes duas temáticas me saltaram aos olhos, pois eles trouxeram conhecimentos diversos sobre os jogos, sendo que, os pega-pegas apareceram em suas diversas possibilidades (rabinho, fogo e gelo), inclusive, quando o primeiro estudante falou, logo foi questionado por alguns colegas, pois alegavam que o pega-pega não é um jogo, mas sim, uma brincadeira. Desta forma, se transformou em um tema gerador, com o seguinte questionamento: “**O pega-pega é um jogo ou uma brincadeira?”** e consequentemente possibilitou outra pergunta: "Qual **a diferença entre jogos e brincadeiras?”**

Em ambos os questionamentos os estudantes ficaram divididos, com respostas positivas e negativas. Desta forma, o professor informa que, na próxima aula, traria alguns materiais que pudesse ajudar a elucidar esses questionamentos. Uma estudante questiona se havia tempo para vivência de um jogo. O professor questiona, qual**?** Os estudantes então propõem os jogos dos três cones no canto, que haviam aprendido no primeiro trimestre no Mais Educação.

Ao final da aula o professor questiona sobre o que acharam da aula e as respostas espontâneas e aleatórias são de que a aula foi boa, pois gostam de jogo que haviam acabado de vivenciar, e alguns lembraram que na próxima aula terão as respostas para as dúvidas surgidas.

ESCOLA: Olga Benário Prestes	**Turma: 1º B**
PROFESSOR: Nivaldo Cabral da Silva	
DATA: 31.10.2022 das 08h00 às 09h40	
Tema: Conceito dos jogos confrontando com os conhecimentos prévios dos estudantes	
Material: Notebook, projetor e cones pequenos	
Local: Sala de leitura e pátio (refeitório)	

Nesta aula, o professor-pesquisador começa recordando o tema abordado na aula anterior e os estudantes se antecipam falando que se trata dos jogos. Então, o professor cita que eles haviam falado os tipos de jogos, onde jogam. Neste momento os alunos começam a falar: Celular, na sua aula, tablet, computador Xbox.

O professor exclama que eles estão trazendo algumas informações novas, pois estavam falando bastante de jogos eletrônicos, e que, na aula anterior haviam citados outros jogos, então questiona se eles se recordam. Neste momento os estudantes citam: futebol, amarelinha, pega-pega, domino, rouba bandeira.

Importante frisar que, diferentes pega-pegas voltam a ser citados e o professor informa que em decorrência das dúvidas surgidas na aula anterior, nesta aula iriam ver alguns materiais que podem ajudar a responder os seguintes questionamentos da aula anterior: **“O pega-pega é um jogo ou uma brincadeira?” e “Qual a diferença entre jogos e brincadeiras?**

Primeiramente, com o intuito de responder à pergunta: **“O pega-pega é um jogo ou uma brincadeira?”,** o professor faz a leitura para os estudantes de um trecho do livro da Adriana Friedmann, que através de uma pesquisa realizada com alguns professores, onde fizeram um levantamento do maior número possível de jogos realizados no período entre os anos de 1900 e 1990. Em decorrência deste trabalho, classificou os jogos em 12 tipos, dentre eles, estão os jogos de perseguição. Sendo assim, podem considerar o pega-pega como um jogo de perseguição.

Os estudantes mostram-se entusiasmados, pois como registrado anteriormente, haviam citados vários pega-pegas como possibilidades de jogos a serem realizados.

Na sequência, o professor afirma que a outra dúvida é: "**Qual a diferença entre jogos e brincadeiras?** Talvez pudesse ser sanada assistindo ao filme “Jogo e brincadeira: conceitos e classificações”. O filme traz algumas questões interessantes para discutir com os estudantes. Porém, além de elucidar a dúvida supracitada, o foco esteve em confrontar os conhecimentos prévios que os estudantes haviam trazido na aula anterior com as informações do vídeo.

Ao final do vídeo o professor questiona, qual a diferença entre jogos e brincadeiras? Então, os estudantes respondem que, enquanto nos jogos precisam dos colegas para jogar, nas brincadeiras podem utilizar apenas os brinquedos.

Ao questionar se o que haviam citado sobre os jogos na aula anterior, corresponde ao que foi apresentado no vídeo, os estudantes responderam que sim. O professor concordou, pois entendeu que boa parte dos jogos citados pelos estudantes apareceram no vídeo.

Logo em seguida, um dos estudantes fez a seguinte citação:

- Os **jogos esportivos são eletrônicos, tem até no celular**, eu jogo esses jogos no celular**.**

O professor então questiona: - mas os jogos esportivos só seriam possíveis no celular? a escola possui equipamentos para que todos possam realizar esses jogos?

Os estudantes respondem: - Não, os jogos esportivos podem ser realizados na vida real.

Um dos estudantes sugere fazer os jogos esportivos durante as aulas.

O professor concorda e questiona, quais jogos esportivos gostariam de jogar nas aulas?

Surgem as seguintes sugestões: futebol, voleibol, basquetebol e futebol americano.

Desta forma, surge o tema gerador que os jogos **esportivos têm no celular, mas também na vida real.**

Logo um dos estudantes pediu para realizar alguns jogos de perseguição na quadra, mas como estava um tempo chuvoso, logo outra estudante falou que não seria possível e propôs na sala de jogos, mas como o outro professor de educação física a estava utilizando com outra turma, pediram que eu tirasse as mesas para

fazermos a aula no pátio (refeitório). O professor então cita que aquela situação não era adequada, pois se a escola possui uma quadra, ela deveria estar apta para utilização em diferentes momentos e situações, aproveitando que estava com o notebook e o projetor ligados e mostrou algumas quadras com estruturas melhores, questionando se eles teriam direito a uma quadra com uma estrutura melhor e a grande maioria responderam que sim. Questionados como poderiam fazer, vieram algumas sugestões, como colocar uma lona ou mandar um bilhete para diretora pedindo para cobrir a quadra. O professor concorda com a sugestão e propõe que até o final do ano letivo seja realizada uma construção coletiva de uma carta para entregar para a diretora solicitando melhorias da quadra. Desta forma, surge mais um tema gerador, **não podemos utilizar a quadra em dias de chuva, o que podemos fazer?**

Como não era possível utilizar a quadra e a sala de jogos estava sendo utilizada pelo outro professor de EF com outra turma, o professor seguindo a proposta dos estudantes, utilizaram o pátio (refeitório) da escola para realizar os jogos corrida de revezamento e três cones no canto.

Ao final da aula, ao serem questionados sobre o que acharam da aula, responderam que foi legal, pois aprenderam bastante e lembraram que iriam mandar uma carta para a diretora pedindo para cobrir a quadra. O professor informa que na próxima aula será proposto os jogos de perseguição, provavelmente na quadra e questiona quais gostariam de vivenciar, logo citam o pega-pega rabinho e em seguida o pega-pega corrente.

ESCOLA: Olga Benário Prestes **Turma: 1º B**
PROFESSOR: Nivaldo Cabral da Silva
Data: 07.11.2022 08h00 às 09h40
Tema: Sabendo que o pega-pega é um jogo de perseguição, que tal vivenciar? Lembrando que, para ser jogo tem que ter interação.
Material: Coletes
Local: Quadra

Nesta aula o professor-pesquisador optou por abordar o tema gerador que emergiu das aulas 1 e 2, **“O pega-pega é um jogo ou uma brincadeira?”,** que havia sido tematizado nas aulas 3 e 4. Iniciou com a proposta de uma roda de conversa, trazendo e considerando os acontecimentos das aulas anteriores. Já de início, questionando aos estudantes sobre qual a sensação de poder utilizar a quadra novamente, pois o tempo estava ensolarado. De pronto os alunos de forma aleatória e animada responderam positivamente.

O professor fez uma breve explanação, lembrando que conforme a literatura que haviam lido, os pega-pegas podem ser considerados jogos de perseguição e como caraterísticas dos jogos são necessários a participação e interação de todos. Propôs a vivência dos jogos sugeridos anteriormente pelos estudantes (Pega-pegas corrente e rabinho) e como aprendizagem de um novo jogo de perseguição, apresentou e propôs a vivência do pega-pega nunca três.

A aula se desenvolveu a contento com os estudantes eufóricos na participação, principalmente nos momentos de troca de pegadores, pois é o momento que sempre pedem para ser o escolhido da vez.

No final da aula o professor solicita para que os estudantes explicassem a sensação daquela aula. O foco dos estudantes fica na vivência das atividades, pois logo respondem que foi muito legal fazer os jogos de perseguição e que gostaram do pega-pega nunca três. Em seguida o professor informa que para próxima aula seria proposto fazer os jogos esportivos, que surgiu da fala de um dos estudantes e que eles haviam proposto, que são o futebol, voleibol, futebol americano e basquetebol. Questionando se eles trariam os jogos relacionados a esses esportes ou gostariam que o próprio professor fizesse. Prontamente responderam para o professor trazer.

ESCOLA: Olga Benário Prestes	**Turma: 1º B**
PROFESSOR: Nivaldo Cabral da Silva	
DATA: 17.11.2022 das 08h00 às 09h40	
Tema: Os jogos esportivos, do virtual para o real - Voleibol e Basquetebol	
Material: Bola de vôlei, bolas de borracha e pneus	

Local: Sala de aula e entrada da escola

Com o intuito de efetivar o plano de ação dentro do prazo previsto, o professor optou por realizar essa aula em um dia da semana diferente do habitual, visto que, as nossas aulas são realizadas em dobradinha nas segundas-feiras. Mas, devido ao a emenda e feriados dos dias 14 e 15 de novembro, foi realizado o remanejamento para quinta-feira (17.11). Devido essa mudança encontrou uma certa dificuldade com a utilização de local para vivência dos jogos, pois a sala de jogos estava ocupada pelo professor de Artes e a quadra pelo de Educação Física. Desta forma, no início utilizou a sala de aula e posteriormente a parte externa do prédio (entrada da escola) para vivência dos jogos.

No início da aula o professor explanou que o objetivo daquela aula era a vivência dos jogos esportivos que os estudantes haviam proposto anteriormente, pois de acordo com a fala de alguns deles, os jogos esportivos antes de ser virtual, são praticados na vida real, sendo inclusive um dos conteúdos da Educação Física. Salientou que, embora estejam tendo uma breve abordagem desta temática neste trimestre, advinda da fala do colega que joga no celular. Certamente, os jogos esportivos estarão presentes ao longo da escolarização deles no ensino fundamental 1 (1º ao 5º ano), fundamental II (6º ao 9º ano) e médio (1º ao 3º ano).

O professor explica que, a atividade de vivência que estaria sendo proposta, não seria necessariamente os esportes que eles escolheram (Voleibol, Basquetebol, Futebol e Futebol Americano), mas sim, atividades de agilidade e destreza que possuem elementos destes esportes. Desta forma, seguindo as sugestões trazidas pelos estudantes, que gostariam de vivenciar esses esportes especificamente, como havia questionado anteriormente se eles iriam propor as atividades ou gostariam que o professor propusesse e eles pediram para o professor propor, primeiramente foi questionado quais os objetivos do Voleibol e Basquetebol. De forma geral e aleatória responderam que no Voleibol precisa jogar a bola por cima da rede e no Basquetebol acertar a cesta. Após fazer uma leitura sobre o histórico desses dois esportes, o professor propôs a realização dos seguintes jogos: rede humana (Vôlei) e arremessos nos pneus (Basquete).

Os estudantes mostraram-se participativos e a aula se devolveu com bastante diversão e no final relataram a satisfação em participar de tais atividades.

ESCOLA: Olga Benário Prestes **Turma: 1º B**
PROFESSOR: Nivaldo Cabral da Silva
DATA: 23.11.2022 das 08h00 às 09h40
Tema: Os jogos esportivos, do virtual para o real – Futebol e Futebol Americano – Rouba Bandeira.
Material: Bola de borracha, tatames, cones pequenos, coletes e cadeiras.
Local: Sala de jogos

Assim como ocorreu no registro anterior, essa aula também foi realizada em um dia da semana diferente do habitual. O professor em comum acordo com os estudantes, direção e professora regente da sala, remanejou a aula do da segunda-feira (21/11/2022) para quarta-feira (23/11/2023), devido a um passeio da escola no dia 21 de novembro.

Novamente considerando as propostas de jogos esportivos apontadas pelos estudantes, a aula que se desenvolveu na sala de jogos, teve no início uma roda de conversa para recordar a aula anterior. O professor informa que, conforme combinado para essa aula, seria realizada a vivência das atividades relacionadas aos jogos de futebol e futebol americano, onde foi proposto também o jogo de rouba bandeira, que foi citado pelos estudantes anteriormente e possui um objetivo inverso ao jogo de futebol americano. O professor questiona qual o objetivo do jogo rouba bandeira, os estudantes respondem que é trazer a bandeira para o seu campo, questionados em relação ao futebol americano e responderam que era levar a bola a um determinado espaço do campo adversário.

O professor realizou uma leitura sobre o histórico desses esportes e posteriormente propôs a realização dos seguintes jogos: rouba bandeira, colocar o cone no tatame do time adversário e quem faz gol vai para o gol. Para agilizar o processo e usufruírem um maior tempo possível das vivências propostas, o professor organizou as equipes de forma aleatória em três times mistos de meninas e meninos, considerando apenas a quantidade exata para cada equipe (7 para cada lado) e uma

equipe de próximo. Uma equipe possuía coletes verde escuro, enquanto a outra estava com colete verde limão.

O professor explica que a atividade de vivência que teriam naquele momento não seria necessariamente o esporte futebol americano, mas uma atividade que possui alguns elementos deste esporte, conforme já havia conversado anteriormente nas atividades dos outros esportes.

O jogo desenvolveu-se a contento, com os alunos participando de forma envolvente e rapidamente foram marcados vários pontos para ambas as equipes e a equipe que estava de próximo, pouco tempo ficava aguardando. Foi realizada uma pausa no jogo para uma roda de conversa, quando o professor questiona se o jogo estava dando certo e os estudantes responderam que sim. Ao retornar ao jogo, em um certo momento ao tentar segurar uma colega que estava em direção ao local para deixar o implemento (cone) para marcar o ponto, houve um encontrão (esbarrão) mais forte e novamente foi realizado mais uma pausa para novas orientações e o devido atendimento (cuidados) que não demandou maiores intervenções.

A aula foi finalizada em uma roda de conversa com os estudantes demonstrando satisfação na vivência do jogo. Logo um dos estudantes alertou que ainda não haviam realizado a atividade de futebol. Neste momento o professor informa que seria realizado um jogo chamado “Quem faz gol vai para o gol” também conhecido como pênalti do futebol. Foi escolhido um goleiro e fizeram uma fila para chutar a bola de uma determinada marca no chão em direção ao gol improvisado com duas cadeiras. O professor informa que, a regra é muito simples, quem faz gol se torna o goleiro. Os estudantes mais uma vez vivenciaram a contento o jogo proposto e no final foi realizado uma roda de conversa para que os estudantes manifestassem suas sensações na realização dos jogos, onde responderam e demonstraram positivamente a vivência.

ESCOLA: Olga Benário Prestes	**Turma: 1º B**
PROFESSOR: Nivaldo Cabral da Silva	
DATA: 28.11.2022 das 08h00 às 09h40	

Tema: Os jogos esportivos, do virtual para o real – Voleibol, Basquetebol, Futebol e Futebol Americano. **Material: Bola de borracha, tatames, cones pequenos, coletes, cadeiras, bola de vôlei e pneus.** **Local: Sala de jogos ou quadra**

Nessa aula o professor afirma que, seria proposto a vivência de todos os jogos esportivos realizados nas aulas anteriores. Ratifica que, embora tenha proposto as atividades específicas de vivência, foram eles que determinaram essas temáticas, e que, tiveram a oportunidade de escolhê-las, assim como poderiam ter propostos as atividades relacionadas as elas, que os jogos abordados, tanto os de perseguição, quanto os esportivos trazidos através dos desejos e necessidades que eles apontaram para as aulas. Desta forma, percebendo que eles estavam envolvidos e entusiasmados na realização desses jogos, iriam vivenciar todos eles novamente naquela aula.

Desta forma, vivenciaram todos os jogos realizados nas semanas anteriores relacionados aos esportes futebol americano (Colocar o cone no tatame do campo adversário) e rouba bandeira, ao futebol (Quem faz gol vai para o gol), ao voleibol (Rede humana) e ao basquetebol (Arremessos nos pneus). Onde novamente os jogos se desenvolveram com muita animação.

Ao final, o professor questiona sobre a sensação da aula, e os estudantes respondem que estavam felizes por poder vivenciar um pouco mais os jogos. O professor ressalta que na próxima aula será realizado o registro dos jogos abordados por meio de desenhos e frases que refletem as aprendizagens, além disso, será realizado a construção coletiva da carta para ser entregue para a diretora solicitando a melhoria na quadra.

ESCOLA: Olga Benário Prestes	**Turma: 1º B**
PROFESSOR: Nivaldo Cabral da Silva	
DATA: 05.12.2022 das 08h00 às 09h40	

Tema: Registros das aprendizagens sobre os jogos e a construção da carta de solicitação de melhorias da quadra.
Material: Lousa, giz, folhas de sulfite e lápis de cor.
Local: Sala de aula

A aula inicia com o professor afirmando que, seria realizada a construção da carta coletiva endereçada a diretora da escola solicitando melhorias na quadra, além dos registros dos estudantes em relação a temática dos jogos, por meio de desenhos e frases que representam as aprendizagens.

Já no início o professor propõe a construção da carta, desta forma, os estudantes foram ditando e o professor escrevendo na lousa. Por vezes, realizou algumas interferências sugerindo e modificando algumas palavras para colaborar na objetividade na construção coletiva.

Ao final da construção da carta o professor convidou a diretora para comparecer na sala de aula para entregar a carta de solicitação de melhorias. A diretora prontamente atendeu e o professor pediu para que os estudantes lhe falassem sobre o que se tratava. Cordialmente, ela ouviu os estudantes e posteriormente fez toda uma explanação sobre o trâmite para providências. Alegando que, a prefeitura começou este ano (2022) com um projeto que disponibiliza uma verba para reparos e melhorias nas escolas, que foi utilizada para algumas ações que demandam uma certa prioridade, como por exemplo, a manutenção do teto da secretaria da escola que estava com goteiras. Finalizou afirmando que fará o processo necessário com pedido de autorização junto a prefeitura para realizar as melhorias necessárias na quadra. Ficou acordado que o professor iria digitar e imprimir a carta para os estudantes assinar e encaminhar para essas providências.

Posteriormente foi entregue folhas sulfite para os estudantes realizarem os registros sobre toda a aprendizagem que tiveram sobre os jogos. Assim, foram feitos desenhos, palavras e frases que representavam as aprendizagens dos estudantes.