

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL – PROEF

ALEX JUNIOR DRACHI

JOGOS COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA A
ABORDAGEM DE PROBLEMAS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: a partir da
proposição crítico-superadora

BAURU

2025

ALEX JUNIOR DRACHI

**JOGOS COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA A
ABORDAGEM DE PROBLEMAS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: a partir da
proposição crítico-superadora**

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

Área de Concentração: Formação, intervenção e profissionalidade docente.

Orientador: Professor Dr. Willer Soares Maffei

BAURU

2025

D757j Drachi, Alex Junior

Jogos como recurso pedagógico para a abordagem de problemas sociais na educação física : a partir da proposição crítico-superadora / Alex Junior Drachi. -- Bauru, 2025

164 f. : tabs., fotos + e-book

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru

Orientador: Willer Soares Maffei

1. Educação física. 2. Jogos. 3. Teorias Progressistas. 4. Proposição Crítico-Superadora. I. Título.

ALEX JUNIOR DRACHI

JOGOS COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA A
ABORDAGEM DE PROBLEMAS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: a partir da
proposição crítico-superador

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

Área de Concentração: Formação, intervenção e profissionalidade docente.

Orientador: Prof. Dr. Willer Soares Maffei

Data da defesa: 12/09/2025

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Professor Dr. Willer Soares Maffei
Universidade Estadual Paulista - Unesp, Campus Bauru

Membro Titular: Professor Dr. Carlos Eduardo Lopes Verardi
Universidade Estadual Paulista - Unesp, Campus Bauru

Membro Titular: Professor Dr. Evando Carlos Moreira
Universidade Federal do Mato Grosso

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



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru



ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE ALEX JUNIOR DRACHI, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 12 dias do mês de setembro do ano de 2025, às 10h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de ALEX JUNIOR DRACHI, intitulada **Jogos como Recurso Pedagógico para a Abordagem de Problemas Sociais na Educação Física: a partir da proposição crítico-superadora**, sob orientação do Prof. Dr. Willer Soares Maffei. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Dr. WILLER SOARES MAFFEI (Orientador(a) - Participação Presencial) do(a) Departamento de Educação Física / Faculdade de Ciências Unesp Campus de Bauru, Prof. Dr. EVANDO CARLOS MOREIRA (Participação Virtual) do(a) Faculdade de Educação Física / Universidade Federal de Mato Grosso, Prof. Dr. CARLOS EDUARDO LOPES VERARDI (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação Física / Faculdade de Ciências Unesp Campus de Bauru. Após a exposição pelo mestrando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, o discente recebeu o conceito final: APROVADO. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Prof. Dr. WILLER SOARES MAFFEI

Documento assinado digitalmente
 WILLER SOARES MAFFEI
Data: 15/09/2025 16:10:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Faculdade de Ciências - Câmpus de Bauru -

Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01,

17033360, Bauru - São Paulo

<http://www.fct.unesp.br/pos-graduacao/-educacao->

fisica/CNPJ: 48.031.918/0028-44.

DEDICATÓRIA

Todo trabalho requer de nós atenção, dedicação e, em alguns casos, distanciamento de pessoas que tanto amamos para que de fato possamos nos empenharmos nos estudos. Nesse distanciamento, deixamos muitas das vezes momentos e pessoas passarem, para que de fato a pesquisa seja realizada e alcance os objetivos esperados, pois sabemos que não há esforço sem recompensa. Sendo assim, dedico este trabalho a pessoas que estiveram comigo durante essa caminhada, minha esposa Isabella por toda paciência e compreensão, aos meus pais, Marcos e Silvana, por sempre acreditarem em mim e me darem todo apoio e principalmente ao meu filho, Benício, que me deu a alegria de ser pai no começo de 2024.

Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

A gratidão sem sombra de dúvidas é uma qualidade essencial de um grande homem e também para podermos fazer uma sociedade mais justa e humanitária para todos. Expressar o reconhecimento por todas as pessoas queridas que passaram por nossas vidas certamente fortalece e aquece ainda mais os nossos corações. Faço uso das palavras para expressar gratidão a algumas pessoas que me auxiliaram durante este processo. Ao meu orientador, o professor Dr. Willer Soares Maffei, pela paciência, correções e, principalmente, pelos direcionamentos éticos e corretos para a pesquisa e para a vida, sempre exigindo o melhor de mim para a construção dessa pesquisa. Aos professores da banca, professor Dr. Evando Carlos Moreira e professor Dr. Carlos Eduardo Lopes Verardi, que de prontidão aceitaram o convite para participar deste processo e pelos direcionamentos dados em prol do fomento à pesquisa. Aos professores do PROEF da Unesp – Campus de Bauru, agradeço pelos conhecimentos compartilhados e momentos inesquecíveis vividos. Aos queridos amigos que o PROEF - turma 04/Unesp - Bauru me deu, meus sinceros agradecimentos por tudo o que construímos juntos nesses anos de desafios e de aprendizagens. Ao meu amigo, Tiago Nucci Martins, minha eterna gratidão por sempre estar disposto a me ajudar em todas as ocasiões que precisei. Ao município de Garça, que por meio da Secretária da Educação e do Diretor da Unidade Escolar, abriram as portas e depositaram em mim a confiança para executar esse trabalho em prol de uma educação igualitária e transformadora para os alunos. Por fim, aos queridos alunos que embarcaram comigo nessa jornada de conhecimento e de aprendizagens. Confesso, que mais aprendi do que ensinei, pois, conforme Antoine de Saint-Exupery, “aqueles que passam por nós não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”, saio com esse sentimento e dever cumprido.

DRACHI, Alex Junior. Jogos como Recurso Pedagógico para a Abordagem de Problemas Sociais na Educação Física: a partir da proposição crítico-superadora. 2025. 164 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Bauru, 2025.

RESUMO

A presente pesquisa qualitativa, caracterizada como estudo de campo, tem como objetivo demonstrar como o jogo a partir da proposição crítico-superadora pode ser assertivo na abordagem de problemas sociais para uma escola pública periférica, ofertando conhecimentos científicos e desenvolvendo a criticidade dos educandos para posicionarem ativamente no meio em que vivem. Nesse sentido, o problema da pesquisa se deu em virtude da necessidade de encontrar estratégias e recursos para abordar os problemas sociais existentes em uma escola periférica. Desta forma a pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede pública do município de Garça–SP, com alunos do 4º ano do ensino fundamental I. Ao todo participaram da pesquisa 27 alunos, sendo 15 meninos e 12 meninas, com idade entre 9 e 10 anos. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas nas fases exploratória e de trabalho de campo da pesquisa. Enquanto revisão da literatura, seguiu-se dois eixos teóricos: Teoria Histórico-Crítica, tendo como referência Dermeval Saviani e a proposição crítico-superadora, encontrada na obra *Metodologia do Ensino de Educação Física* - Coletivo de Autores (1992), com enfoque na perspectiva de classe, utilizando os jogos como conteúdos de ensino. Para a inferência e interpretação dos dados, utilizou-se a análise das etapas da pedagogia progressista, seguindo as fases do trabalho relacionadas a pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. O trabalho foi desenvolvido por meio de um plano de ação de Maffei (2019), que instrumentalizou os alunos para que conhecessem e construíssem ferramentas para a modificação da educação escolar e para a comunidade em que encontram-se inseridos. Notou-se o envolvimento dos alunos com a proposta de modo geral, a considerar pelas devolutivas em sala de aula, das pesquisas e entrevistas realizadas com eles, com os familiares e na comunidade. Outro ponto notório foi a percepção que tiveram em relação aos problemas sociais que afetam o dia a dia e, principalmente, como agir de maneira crítica e assertiva para modificar essa realidade. Percebeu-se que, à medida que as problemáticas eram apresentadas nos debates, aumentava a

participação dos alunos, uma vez que as discussões iam ao encontro das necessidades deles e, encontravam forças e respostas para lutarem por uma educação de qualidade e que atenda às necessidades das classes menos favorecidas. Diante disto, conclui-se que a escolha dos jogos como conteúdo de ensino dentro da perspectiva crítica-superadora foi assertiva, pois permitiu que os alunos participassem ativamente da construção do conhecimento, inferissem significado a ela e, se posicionassem frente aos problemas sociais existentes. Como resultado dessa ação teórico-metodológica, os alunos construíram uma aprendizagem significativa, por meio do diálogo em sala de aula, identificaram, discutiram e se posicionaram frente aos problemas da sociedade, contribuindo significativamente por meio de ações, propagação das informações e agir diante das problemáticas levantadas, compartilhando conhecimento com os demais alunos da escola e para a comunidade como um todo. Por fim, torna-se, de fato, necessário aos docentes, buscar formações que os auxiliem a construir uma práxis pedagógica que corrobore a transformação e construção de uma sociedade mais justa.

Palavras-Chave: Educação Física; Jogos; Teorias Progressistas; Proposição Crítico-Superadora.

DRACHI, Alex Junior. Games as a Pedagogical Resource for Addressing social Problems in physical education: from a critical-overcoming perspective. 2025. 164 f. Dissertation (Professional Master's Degree in Physical Education in National Network – PROEF) – Faculty of Sciences, Paulista State University – UNESP, Bauru, 2025.

ABSTRACT

This qualitative research, characterized as a field study aims to demonstrate how games, based on the critical-overcoming approach, can be effective in addressing social problems in a peripheral public school, offering scientific knowledge and developing students' critical thinking skills to actively position themselves within their environment. Therefore, the research problem arose from the need to find strategies and resources to address existing social problems in a peripheral school. Thus, the research was conducted in a public school students. A total of 27 students participated in the study, 15 boys and 12 girls, aged between 9 and 10 years. The data were collected through semi-structured interviews during exploratory and fieldwork phases of the research. The a literature review, followed two theoretical axes were followed: Historical-Critical Theory, with reference to the author Dermeval Saviani and the Critical-Overcoming proposition, found in the work Methodology of Teaching Physical Education - Collective of Authors (1992), focusing on the class perspective, using games as an articulating tool. For data inference and interpretation, we used the Analysis of the stages of progressive pedagogy, following the work phases related to pre-analysis, exploration of the material and processing of the results. The work was developed through an action plan by Maffei (2019) which equipped the students to understand and develop tools for changing school education and the community in which they are inserted. The students' overall engagement with the proposal was noted, as evidenced by classroom feedback, surveys, and interviews conducted with them, their families, and community. Another notable point was their perception of the social problems that affect their daily lives and, most importantly, how to act critically and assertively to change this reality. It was observed that, as the issues were presented in the debates, student participation increased, as the discussions addressed their needs. They found strength and answers to fight for a quality education that meets the needs of the underprivileged. Therefore, it can be concluded that the choice of games as teaching content within the critical-overcoming perspective was assertive, as it allowed students to actively participate in the construction of knowledge, infer meaning from it, and position themselves in the face of existing social problems. As a result of this theoretical-methodological approach, the students constructed meaningful learning through classroom dialogue, identifying, discussing, and positioning themselves in the face of societal problems, contributing significantly through actions, disseminating information, and acting on the issues raised, sharing knowledge with other students in the school and the community as a whole. Finally, it is truly necessary for teachers



to seek training that helps them build a pedagogical practice that supports the transformation and construction of a more just society.

Keywords: Physical Education; Games; Progressive Theories; Critical-Overcoming Proposition.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fachada da EMEF Professor Edson José Puga.....	60
Figura 2 - Bloco administrativo da EMEF Professor Edson José Puga	61
Figura 3 - Bloco 1 - Salas de aula da EMEF Professor Edson José Puga	61
Figura 4 - Bloco 2 - Salas de aula da EMEF Professor Edson José Puga	62
Figura 5 - Biblioteca da EMEF Professor Edson José Puga	62
Figura 6 - Quadra Poliesportiva coberta da EMEF Professor Edson José Puga	62
Figura 7 - Quadra anexa da EMEF Professor Edson José Puga	63
Figura 8 - Refeitório da EMEF Professor Edson José Puga	63
Figura 9 - Parque infantil da EMEF Professor Edson José Puga	63
Figura 10 - Bloco 3 - Salas de aula da EMEF Professor Edson José Puga	64
Figura 11 e 12 – Alunos praticando Jogos de Trilha Convencional	85
Figura 13 – Alunos Construindo o Jogo de Trilha Convencional para a Quadra	86
Figura 14 – Alunos Praticando o Jogo de Trilha Convencional Adaptado para a Quadra	86
Figura 15 – Alunos Pagando a Consequência do Jogo com o Movimento da Educação Física	86
Figura 16, 17, 18, 19, 20, 21 e 22 – Socialização da Estratégia Phillip	92
Figura 23 – Devolutiva das Pesquisas Realizadas na Comunidade Escolar	91
Figura 24 – Devolutiva das Pesquisas Realizadas na Comunidade Escolar	92
Figura 25 – Devolutiva das Pesquisas Realizadas na Comunidade Escolar	93
Figura 25 – Alunos Socializando e Discutindo os achados Oriundos da Pesquisa	96

Figura 26, 27, 28, 29, 30, 31 e 32 – Retrato dos Problemas Sociais por meio de Ilustrações	97
Figura 33 – Discussões para os Registros dos Problemas Sociais	100
Figura 34 – Definição dos Problemas Sociais Elencados pelos Alunos	101
Figura 35 e 36 – Divisão em Grupos para a Resolução dos Problemas Sociais ...	103
Figura 37 e 38 – Construção e Demarcações do Jogo Trilha Humana	105
Figura 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47 e 48 – Realização da Trilha Humana	107
Figura 49 - Plano de Ação Social - Cidadão do bem – Grupo 1	110
Figura 50 – Plano de Ação Social - Cidadão do Bem – Grupo 2	111
Figura 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57 e 58 – Fotos da Produção do Telejornal - Puga News	112
Figura 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65 e 66 – Fotos das Pinturas Realizadas na Quadra Anexa da Escola	115
Figura 67, 68, 69, e 70 – Registro do Material Extra Produzido pelo Aluno M6	118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características das Tendências Pedagógicas Progressistas	28
Quadro 2 – Levantamento de Produções – Resumo das Dissertações	46
Quadro 3 – Instrumentos de Intervenção de Pesquisa	65
Quadro 4 – Síntese da Estrutura do Plano de Ação pensado para Educação Física	69
Quadro 5 – Resposta da Questão sobre o que os Alunos mais Gostam de Fazer no Tempo Livre	80
Quadro 6 – Resposta da Questão sobre o quais Jogos os Alunos Praticam no dia a dia	81
Quadro 7 - Exemplificação da Proposta Phillips 66	91

ABREVIATÓES

CAPE: Classe de Apoio Profissional Especializado - Educação Especial

CNE: Conselho Nacional de Educação

G1: Grupo 1

G2: Grupo 2

HTPC: Horário de Trabalho Coletivo Pedagógico

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PHC: Pedagogia Histórico-Crítica

PROEF: Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional

UNESP: Universidade Estadual Paulista

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	17
1 - INTRODUÇÃO	19
2 - CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA	24
2.1 - Educação Física	24
2.2 - Pedagogia Histórico-Crítica.....	25
2.3 - Proposição Crítico-Superadora	31
3 - O JOGO COMO RECURSO PEDAGÓGICO.....	39
4 - EXPERIÊNCIAS COM PROPOSTAS CRÍTICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	46
5 - TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	54
5.1. Materiais e Métodos	57
6 – PLANO DE AÇÃO.....	67
6.1 Um Modelo de Intervenção	67
6.2. Plano de Ação.....	71
7 - RESULTADOS DA INTERVENÇÃO	78
10 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS.....	125
APÊNDICES	133
APÊNDICE A - TERMO DE CONSCIENTIMENTO	133
APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO	135
APÊNDICE C - AUTORIZAÇÃO DA SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE GARÇA	137
APÊNDICE D - AUTORIZAÇÃO DA EQUIPE GESTORA DA ESCOLA EMEF PROFESSOR EDSON PUGA DE GARÇA	138
ANEXOS.....	139
ANEXO 1 - JOGOS DE TRILHA.....	139
ANEXO 2 - MOLDE PARA A CONSTRUÇÃO DA TRILHA HUMANA.....	140
ANEXO 3 - PALAVRAS PARA DAR DINÂMICA A TRILHA HUMANA	141
ANEXO 4	143
ANEXO 5 - PLANO DE AÇÃO SOCIAL – CIDADÃO DO BEM	144
ANEXO 6 - DIÁRIO DE BORDO	145



APRESENTAÇÃO

O interesse pelo esporte sempre esteve em destaque em minha vida. No ensino médio, esse desejo foi despertado em virtude da participação nos jogos regionais e competições de vôlei e de futebol pelo Estado. Em consequência dessas vivências, nasceu o desejo de me graduar na área. Em 2009, obtive aprovação na Universidade de Marília e dei início à minha jornada acadêmica. Em 2013, após a conclusão, começo a lecionar em uma cidade do interior do Estado, com pouco mais de 1.650 habitantes, em escola estadual. Por ser o primeiro ano, confesso que me senti um pouco inseguro, porém, com o tempo fui ganhando experiência e me encontrei na profissão.

Com a experiência em sala de aula, vêm os desafios e as inquietações que nos movem em busca de uma educação que faça sentido para todos. Mesmo assim, senti a necessidade de me aprofundar e buscar novas formas de enxergar a educação. Em 2019, inicio o curso de pedagogia, complementando a minha formação docente. Logo após, amplio minha experiência acadêmica com cursos de pós-graduação em Neuroaprendizagem, Teoria do Treinamento e Docência em Ensino Superior. Com isso, ganhei experiência, com ela, ampliaram-se os horizontes acadêmicos e educacionais.

Em 2015, sou aprovado no concurso público no município de Garça como professor de educação física para os anos iniciais. Logo no início, percebi que a disciplina carecia de profissionais dispostos a modificar a forma de lecionar e, principalmente, quebrar alguns paradigmas. Com essas incertezas, busco meios de me capacitar e encontrar respostas para as minhas práticas docentes.

No ano de 2023 ingressei no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física da Unesp - Campus Bauru, na perspectiva de me apropriar de novas formas, novos olhares e conhecimentos que pudessem oferecer subsídios a minha práxis docente e, principalmente, que me permitisse enxergar novos caminhos para a sala de aula e, acima de tudo, que eu conseguisse compartilhar com colegas de profissão, oportunizando ganho real para a educação como um todo e para o contexto ao qual me encontro inserido, proporcionando uma educação com mais qualidade.



O PROEF me deu a oportunidade de pensar a educação física sob novas perspectivas, entender principalmente a realidade em que os alunos encontram-se inseridos, valorizando suas crenças, valores, conhecimentos e formas de enxergar o mundo ao seu redor. Além disso, consigo compartilhar esses conhecimentos com colegas de profissão, proporcionando transformações no meio docente e para com os alunos.



1 - INTRODUÇÃO

A escolha da carreira docente é cercada de desafios e deveres que exigem do profissional capacitações e aprimoramentos constantes para lecionar na contemporaneidade. A educação é um ambiente vivo, de mudanças e transformações constantes. Formado por vidas que anseiam por conhecimentos, experiências e questionamentos a todo tempo.

É certo dizer que o docente tem que estar aberto ao novo, a diversidade de ideias, a pluralidade de opiniões, aliar-se a tecnologias e de culturas que os alunos nos apresentam. Para Libâneo (2001), o professor é um profissional cuja especificidade é a arte de ensinar. A experiência, aliada a capacitações resultam certamente um norte para o professor trabalhar no dia a dia.

Larrosa (2001), entende que a experiência não se confunde com a informação, a opinião, o trabalho; ela é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. O sujeito da experiência é, na sua visão um "território de passagem", "ponto de chegada", espaço do acontecer (Larrosa, 2001, p.6). Não se define o sujeito da experiência pela sua atividade, mas sim pela sua condição passional, ou seja, sua passividade, abertura essencial, receptividade ao que lhe chega e lhe sucede. Nesse contexto à experiência é paixão, porque é, essencialmente, padecimento; o sujeito da experiência não é agente, é paciente, é "sofredor, padecente, receptivo, interpelado, submetido" (Larrosa, 2001, p.7).

É notório que esses sentimentos contribuem para aquisição do conhecimento e que não devem ser deixados de lado quando se está lecionando, pois a partir da ludicidade, empatia, afeto e sentidos que se empregam e constroem vínculos e laços com os nossos alunos, que por vezes, enxergam a escola como um segundo lar, o que podem conduzir a uma aprendizagem significativa.

Ainda, de acordo com Larrosa (2001), o saber da experiência não é o da informação, da técnica, do trabalho e da ciência; ele se dá na relação entre conhecimento e vida humana, como

[...] aprendizagem não é pelo padecer, não é por aquilo que nos acontece [...] o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao largo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência, não se trata da



verdade do que são as coisas, mas do sentido e do sem-sentido do que nos acontece (Larrosa, 2001, p.9).

Considerando que “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos”, pode-se dizer que o “objeto humano” está no centro do trabalho docente (Tardif; Lessard, 2007, p. 31). A escola, o poder público e a família precisam se unir para fazer com que essa educação se torne acessível e significativa a todos, para assim presenciar a transformação social da/na educação. A educação não se limita ao ensino e à aprendizagem de um conjunto de conteúdos, é mais ampla e, implica ensino e à aprendizagem para a vida; implica ensinar a criança aprender a viver, a sentir, a expressar e a interagir com o meio.

Outro aspecto a se destacar nessa perspectiva da aprendizagem significativa é a ludicidade, o brincar. A criança, após o nascimento, necessita de estímulos para que possa se desenvolver psicologicamente, socialmente e até mesmo fisicamente, por encontrar-se em pleno desenvolvimento e em fase de descobertas para a sua existência, principalmente nessa faixa de desenvolvimento infantil e do anseio da criança por informações.

[...] o processo de aprendizagem não é visto como a substituição das velhas concepções, que o indivíduo já possui antes do processo de ensino, pelos novos conceitos científicos, mas como a negociação de novos significados num espaço comunicativo no qual há o encontro entre diferentes perspectivas culturais, num processo de crescimento mútuo. As interações discursivas são consideradas como constituintes do processo de construção de significados (Mortimer, 2002, p. 284).

O professor deve estar munido de uma prática pedagógica diversificada, direcionada ao experimentar, ao explorar, que atenda a totalidade do aluno, disponibilizando materiais oportunos, de fácil compreensão e manipulação, para que os conteúdos trabalhados, se transformem em conhecimento e atinja os objetivos traçados. Corroborando com essa ideia, segundo o Conselho Nacional de Educação – CNE:

[...] Deve promover em suas práticas de educação e cuidados a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível (Brasil, 1999, p.1).

Nesse viés:

[...] educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal,

21

Buscar uma educação inovadora, que potencialize os saberes dos alunos e que desperte neles o interesse pela educação talvez seja o nosso grande desafio. Nesse sentido, buscando transformar a minha prática docente e consequentemente a melhora educacional local, busquei na literatura e no PROEF novas possibilidades de modificar a realidade educacional a qual leciono em uma escola pública periférica e, principalmente combater os problemas sociais em que os alunos estão expostos.



Nesse sentido, a presente pesquisa trabalhou nesse viés, por meio de uma educação física progressista, na proposição crítica-superadora, buscando entender, valorizar e construir uma educação transformadora a partir da realidade em que os alunos se encontram inseridos. Entendem-se que, somente por meio da educação, podemos modificar e construir uma sociedade mais justa e, que os alunos que consigam se posicionar frente aos problemas e se apropriarem do conhecimento de maneira crítica e autônoma, justificando a importância desta pesquisa para o meio acadêmico e principalmente para a transformação social da/para a escola.

Ainda, por se tratar de uma escola periférica e que carece de apoio e uma educação voltada para as justiça sociais, entende-se a necessidade de olhar e construir uma educação física que potencialize esses saberes nos alunos, desenvolvendo o senso crítico e autonomia nos alunos.

A educação vai além da abordagem meramente conteudista, mas, precisa estar a serviço dos interesses da população, que consiga valorizar os saberes prévios dos alunos e, a partir deles, construir o conhecimento de maneira significativa para todos. Com isso, esta pesquisa visa a construção de um plano de ação que consiga instrumentalizar os alunos para que eles possam conhecer, construir e desenvolver ferramentas que modifiquem a educação escolar e, principalmente, a comunidade em que eles se encontram inseridos.

Diante disso, tem-se a necessidade de olhar e pensar em uma formação profissional de qualidade, contínua, de modo que atenda às novas demandas educacionais, para que de fato consiga modificar tal realidade. Para que isso ocorra, os professores necessitam estar em constante aperfeiçoamento, pois são peças fundamentais no processo de aprendizagem e, é através desses momentos, que aproximarão de questões chaves que farão a diferença em sua prática diária.

A pesquisa teve como problema central “De que maneira o conteúdo jogo pode se desenvolver a partir de uma prática pedagógica sustentada nos pressupostos de uma perspectiva progressista de ensino?”, dessa forma buscou-se na literatura ferramentas para a compreensão e subsídios para a construção de uma sequência didática voltada para uma educação mais justa para os envolvidos. Como objetivo geral buscou-se: Demonstrar como o jogo a partir da proposição crítico-superadora pode ser assertivo na abordagem de problemas sociais para uma escola

pública periférica, ofertando conhecimentos científicos e desenvolvendo a criticidade dos educandos para posicionarem ativamente no meio em que vivem. Já para os objetivos específicos, o trabalho buscou: Analisar como uma sequência didática com o conteúdo jogo, com base nas teorias progressistas, podem auxiliar os alunos a compreenderem os problemas sociais em que eles estão inseridos e, como agir criticamente diante deles; e Elaborar um recurso educacional voltado à formação de professores para o desenvolvimento de intervenções tendo como base a perspectiva progressista.

Como respostas, por meio da construção de um plano de ação, à luz da pedagogia progressistas, buscou-se - embasamento na literatura e por meio dos dois eixos teóricos: Teoria Histórico-Crítica, tendo como referência Dermeval Saviani e a proposição Crítico-Superadora, encontrada na obra *Metodologia do Ensino de Educação Física* - Coletivo de Autores (1992), com enfoque na perspectiva de classe, utilizando os jogos como conteúdos de ensino articuladores – responder o problema da pesquisa. Como forma de ampliação do conhecimento, a pesquisa foi construída por meio de 7 capítulos, sendo o primeiro sobre: As concepções da educação física. O segundo: O jogo como recurso pedagógico. O terceiro capítulo: Experiências com propostas críticas na educação física escolar. O quarto: Trajetória metodológica. O quinto capítulo: Plano de ação. O sexto os: Resultados da intervenção e por fim, o último capítulo as: Considerações finais.

Por fim, como resultado deste trabalho, contribuindo com a educação e dado a relevância social, espera-se que todo esse material seja transformado em um projeto formativo para os professores do município de Garça, onde, por meio de uma nova perspectiva teórico-metodológica e, de práxis bem-sucedida, gere um material formativo rico a ser trabalhado em momentos formativos, a fim de contribuir para a melhora docente das escolas municipais de Garça.

A trajetória da educação física no Brasil reflete uma trajetória de adaptações e influências externas, moldada por contextos socioculturais, políticos e educacionais específicos ao longo dos séculos. Desde o período colonial até os dias atuais, a educação física no Brasil passou por diversas transformações, modelos, integrando-se gradualmente ao sistema educacional e assumindo diferentes funções dentro da sociedade brasileira, alcançando significativos avanços ao longo do tempo.



Por fim, é fato que cada modelo enaltece o que há de destaque histórico prevaiente para o momento. Isto posto, nota-se que tais modelos não valorizavam o ser humano como um todo e nem tão pouco respeitava os limites e as individualidades dos sujeitos. Essas observações não devem ficar de lado, uma vez que, o ser humano não é formado apenas pelo biológico, mas sim de sentimentos, emoções, cognição, enfim, um ser em sua totalidade, com limitações e potenciais que merecem atenção de todos.

Mediante a esses apontamentos e inquietações e, as críticas aos modelos anteriores que não cumpriam com o seu papel, a educação física entra em crise, levando ao questionamento das finalidades da disciplina, bem como papel na formação do cidadão, provando que as teorias anteriores faliram, ou seja, não corresponderam mais com a realidade que estavam inseridas, desconexas com o que se esperava. Darido (2003) explica que a partir da década de 1980, inicia-se um vasto debate sobre os pressupostos e a especificidade da educação física, ocasionando o surgimento de novos projetos para a área, denominados pela autora como abordagens Psicomotora, Desenvolvimentista, Construtivista, Saúde Renovada, Crítico-superadora, Crítico-emancipatória, entre outras. Tais discussões dão origem a um novo cenário.

Desta forma, a Educação Física avança para a ampliação de seus conteúdos e percepção do corpo e do movimento, voltando-se então para a compreensão da cultura corporal (Bracht, 1996; Soares *et al.*, 1992). Contudo, uma nova proposição emerge em meio a esse contexto, quem tem por norte enfatizar o ser humano sob uma nova perspectiva, que em suma possibilite o diálogo entre os professores, a aproximação do conhecimento com o projeto político da escola, enfatizando a importância da cultura corporal e, que enfrente as barreiras e resistências impostas na sociedade e nos currículos (Soares *et al.*, 1992). A proposição que ficou conhecida no Brasil como crítico-superadora, amparada na pedagogia histórico-crítica, que está exemplificada no livro Metodologia do Ensino de Educação Física (Soares *et al.*, 1992) e servirá de base para a presente pesquisa.

2.2 - Pedagogia Histórico-Crítica

Após as fases retratadas anteriormente e, compreendendo que a disciplina necessitava de modificações e de encontrar novos caminhos, surge no início dos



anos 1980 o movimento renovador da educação física, que almejava a ruptura dos modelos anteriores instalados e a busca de uma nova identidade para a profissão. Contrapondo o modelo técnico-esportivo vigente, que enfatizava os princípios biológicos e fisiológicos, autores como Betti, 1991, Kunz, 1994, Soares *et al.*, 1992 empenharam-se em novas proposições que rompessem com a visão reprodutivista e reducionista da disciplina. fato dizer que sempre haverá divergências de opiniões e pensamentos na sociedade. Na educação não é diferente, ora algumas teorias se destacam de acordo com o momento histórico do contexto, ora outras, porém, é certo dizer, com base na atribuição que compete à Educação Básica, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Nº 9.394 de 1996, nos artigos 22 e 32:

[...] a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Brasil, 1996).

Isso posto, o professor carrega consigo, desde a sua formação, concepções e conceitos que norteiam o trabalho de sala de aula, podendo levar para um caminho diferente daquele no qual o cotidiano escolar está inserido. É certo dizer que a lei deve garantir uma educação mais humanitária, justa e que considere o aluno como protagonista da sua história, bem como o contexto em que se encontra inserido. Somado a isso, deve se estabelecer uma relação de proximidade com o aluno, valorizando e entendendo sua realidade social para que busque a resposta das classes desfavorecidas por meio de uma educação mais democrática.

As pedagogias progressistas foram idealizadas para contrapor a hegemonia pedagógica da educação voltada para satisfazer os interesses da burguesia. Segundo Silva (2023, p. 42):

[...] 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.

Libâneo (1985, p. 32) corrobora dizendo que as pedagogias progressistas, surgem na defesa de uma educação mais popular, ou seja, uma educação progressista, em que:



[...] 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.

A educação progressista foi pensada para possibilitar aos alunos uma educação que considerasse e valorizasse suas realidades, necessidades, proporcionando uma formação ativa, modificando os conceitos aplicados anteriormente. Assim, Teixeira (2011, p. 89):

[...] 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.

Nesse contexto, convém tratar das tendências pedagógicas que coexistem contemporaneamente, apesar de suas origens distintas, subdividindo-as em duas amplas correntes pedagógicas: a pedagogia liberal e a pedagogia progressista (Luckesi, 2011; Saviani, 1998). O quadro a seguir retrata as características dessas tendências:

Quadro 1 - Características das Tendências Pedagógicas Progressistas

Tendência Pedagógica	Papel da escola	Conteúdos de ensino	Métodos de ensino	Pressupostos de aprendizagem e avaliação	Relação professor- aluno
Progressista Libertadora	Questionar concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com outros homens visando a uma transformação.	Temas geradores, extraídos da problematização da prática de vida dos educandos.	Grupos de discussões aos quais cabe autogerir a sua aprendizagem, definindo conteúdo e dinâmica das atividades.	Codificação, decodificação e problematização da situação, buscando compreender de forma mais crítica as próprias ações. Pode existir avaliação da prática e autoavaliação	Relação horizontal entre docente e discente, a partir da identificação cultural entre eles, buscando assegurar que todos possam se expressar.
Progressista Libertária	Exercer transformação na personalidade dos educandos num sentido libertário e autogestionário. Há, portanto, um sentido expressamente político à medida que se afirma o indivíduo como produto do social e que o desenvolvimento individual somente se concretiza no coletivo.	Matérias colocadas à disposição do aluno. Assim, conhecimentos se manifestam a partir das necessidades e interesses do grupo e que não são necessária e indispensavelmente as matérias convencionais.	Vivência grupal e autogestão da sua própria "instituição", por sua própria iniciativa e sem a manifestação de qualquer forma de poder.	Aprendizagem informal, visando o afastamento de todas as formas de repressão e favorecimento de pessoas mais livres. Dessa forma, não faz sentido qualquer forma de avaliação, pelo menos no sentido dos conteúdos.	Professor é um catalisador do conhecimento, se misturando ao grupo para uma reflexão em comum. A partir da liberdade de decisão do grupo, tanto o professor como os alunos podem se manifestar ou não.
Progressista Crítico-social dos Conteúdos	Preparar o aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade.	Conteúdos culturais universais que se constituíram em domínios autônomos em constante reavaliação em face das realidades sociais.	O método subordina-se ao conteúdo. É necessário entender os conhecimentos empíricos dos alunos e, então, intervir para ascendê-los a uma forma de elaboração superior.	O aluno se reconhece por esforço próprio nos conteúdos e modelos apresentados, ampliando a sua própria experiência. A avaliação comprova o progresso para o aluno e subsidia a manutenção ou mudança de método de trabalho do professor.	Professor media o conhecimento ao aluno, sem abdicar de seu papel como adulto e especialista no assunto, mas acentuando a importância da experiência do aluno no processo.

Fonte: Bagestero et al. (2024).

Saviani (2008) considera ser possível agrupar as propostas pedagógicas contra-hegemônicas em duas modalidades: a primeira centrada no saber do povo e na autonomia das organizações, propondo uma educação autônoma e, até certo ponto, à margem da estrutura escolar (pedagogia libertadora e libertária); a segunda centrada na educação escolar, valorizando o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado, colocando a educação a serviço das forças que lutam para transformar (pedagogia histórico-crítica).

Desenvolvida por Dermeval Saviani, a pedagogia histórico crítica (PHC) trata da articulação de uma pedagogia de cunho progressista sob os pressupostos filosóficos do materialismo histórico-dialético de Marx, para lutar contra os desmandos das políticas públicas voltadas para o favorecimento da classe burguesa. Segundo Saviani (2014, p. 17) a teoria surge da necessidade de suprir uma deficiência teórica básica, uma deficiência de método, decorrente da lógica formal, onde:



[...] 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.

Nesse sentido, essa proposição visa trabalhar o saber sistematizado transformando-o em saber significativo de modo que, no processo de transmissão e assimilação, o aluno seja capaz de realizar conexões relevantes com a realidade contextual que estão inseridos, entendendo o conhecimento como historicamente elaborado. Ramos (2020, p. 23) colabora afirmando que:

[...] 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 sociopolítico-cultural por meio de uma metodologia coerente.

Essa pedagogia apresenta-se como uma possibilidade viável para romper a influência que a ideologia dominante exerce sobre o sistema educacional, sustentando as ações pedagógicas em uma educação que busque posicionamentos políticos, críticos e conscientes. Desta forma, ao optar pela utilização da PHC, o docente escolhe uma prática pedagógica consciente e coerente em colaborar para que a educação exerça um papel transformador em busca de uma sociedade mais consciente, justa e igualitária, sendo a prática social o ponto de partida e o ponto de chegada.

Segundo Saviani (2014, p. 12), a PHC se justifica no momento histórico em que o Brasil se encontrava. Nas palavras do autor:

[...] 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.

O autor explica que essa teoria surge na tentativa de romper a influência que a ideologia dominante exerce sobre o sistema educacional, por intermédio da reflexão docente, suprir as deficiências existentes, decorrentes da lógica formal.

Ademais, essa pedagogia visa a transformação do conhecimento histórico em conhecimento científico sistematizado, dando sentido aos educandos e conferindo



viés a indissociabilidade teoria-prática. Ao valorizar a situação social do aluno, bem como os saberes prévios, essa abordagem faz com que o conhecimento empírico se transforme em científico de forma sistematizada, colaborando para que a educação exerça um papel transformador em busca de uma sociedade mais consciente, justa e igualitária e, busque posicionamentos políticos, críticos e conscientes. (Ramos, 2020). Ainda, conforme Lorenzini (2013, p. 61):

[...] o saber é o objeto específico da educação escolar e um meio de produção acaba por ser atravessado pela contradição. Ao ser socializado de forma crítica atendendo a toda a população, torna-se uma ameaça à sociedade capitalista. Nisto emergem interesses em secundarizar a escola, retirando da mesma a sua função social específica - a socialização do saber elaborado e, investir nela enquanto uma agência de assistência social voltada para a atenuação das contradições na sociedade capitalista, tendo como propósito a perpetuação da ordem existente.

Em relação ao processo didático-metodológico, o docente deve embasar-se em método de ensino que efetivamente proporcione posicionamentos políticos, críticos e conscientes. O docente em seu dia a dia deve promover meios que levem aos educandos a possibilidade de diálogos relacionando o conhecimento e o aluno (Saviani, 1995).

Esse método alinhado à teoria pedagógica “articula educação e sociedade, partindo da constatação de que a sociedade em que vivemos é dividida em classes com interesses opostos” (Lorenzini, 2013, p. 51). Outro fato é que o método dialético, segundo Saviani (1995, p. 79) estimula:

[...] a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorece o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; leva em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Do ponto de vista prático, fica evidente que essa proposição se preocupa muito com o trabalho da teoria e da prática, levando aos alunos a mudança de paradigmas, além é claro, de fomentar a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares, engajando-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade. O papel de uma teoria crítica da educação neste sentido é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes.

2.3 - Proposição Crítico-Superadora

Com a LDB de 1996, a educação física passa a ser considerada um componente curricular obrigatório, bem como afirma no artigo 3º, parágrafo 26, que:

[...] a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica”. Dessa forma a disciplina passa a ser “uma área do conhecimento com bases científicas e pedagógicas que tem como finalidade propiciar ao aluno a apropriação crítica da cultura corporal de movimento” (Betti, 2016, p. 38).

Corroborando essa ideia, Daolio (2007) afirma que “cultura” é o principal conceito para a educação física, uma vez que as manifestações corporais humanas advêm, ao longo do tempo, de uma dinâmica cultural, sendo expressas de maneiras diversas e com significados próprios dentro de contextos específicos de grupos culturais.

Maffei (2019, 46) explica que a cultura se configurou como elo integrador, ao passo que “a relação que o ser humano estabelece com a cultura o principal meio e fim da educação física, tanto no âmbito da produção do conhecimento quanto no ensino escolar”. O autor afirma ainda que é papel da Educação Física “levar o sujeito a construir sentidos e significados por meio das experiências com os diferentes elementos da cultura, para que se apropriem delas, e não apenas as reproduzam” (Maffei, 2019, p. 46).

Betti (2002, p. 75) relata que é um dos objetivos da Educação Física integrar o aluno na cultura corporal de movimento, que vai “produzi-la, reproduzi-la, transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade de vida”, dessa forma auxiliando na formação do cidadão.

Ademais, o conteúdo da cultura corporal deve abordar dimensões para além do conhecimento técnico das habilidades de determinada atividade, buscando a compreensão das múltiplas determinações que envolvem a prática social, conforme as palavras de Loureiro (1996, p. 176):

[...] o conteúdo da Educação Física escolar não se reduz ao desenvolvimento da coordenação motora, da flexibilidade, da agilidade, enfim, de habilidades e capacidades físicas em si mesmas. Essas habilidades e capacidades fazem parte da competência técnica do professor, mas só interessam à Educação Física escolar quando relacionadas ao universo da cultura corporal. Não nos interessa tê-los [os alunos] mais ou menos velozes, ágeis ou fortes. Desenvolver flexibilidade,



agilidade, etc. é opção de cada aluno dentro de limitações determinadas socialmente às atividades corporais [...] Desejamos que os alunos aprendam a ginástica em todas as suas formas historicamente determinadas e culturalmente construídas; o fantástico acervo de jogos que eles conhecem confrontados com os que não conhecem; a dança enquanto uma linguagem social que permite a transmissão de sentimentos e emoções da afetividade vividas na esfera da religiosidade, do trabalho, dos costumes etc [...] Assim, a Educação Física deixa de ser vazia de conteúdo.

A partir desse momento histórico no Brasil, as discussões sobre a Educação Física foram se ampliando, buscando a mudança dos paradigmas anteriores, por meio dos referenciais teóricos oriundos das ciências humanas, como preocupações amplas para a formação humana.

Darido (2001, p. 7) afirma que:

[...] 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.

Para autora, essas novas proposições visam transformações não apenas nas pesquisas acadêmicas, mas também nas práticas pedagógicas dos professores. Neste viés, 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. Concepções que buscavam entender os diversos aspectos do indivíduo.

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.

Vaz (2019) entende que o Movimento Renovador estabelece importante força intelectual na Educação Física brasileira, enfrentando problemáticas educacionais existentes na política, e formas de ver a disciplina, mas, principalmente nas das escolas, articulando os problemas práticos com análises teóricas e proposições pedagógicas. A crítica ao esporte convencional opunha-se aos modelos de contenção do corpo da ditadura civil-militar, vigorando a valorização da cultura e o

afastamento de interpretações biologicistas sobre corpo e movimento (Vaz, 2019, p. 10).

Nesse novo entender da disciplina, cabe ao professor elaborar um planejamento com estratégias que considerem 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). Sendo assim, o docente, deve incorporar em suas práticas elementos que valorizem as ações do cotidiano dos alunos, para isso, *Boscatto et al.* (2016, p. 110), alertem 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.

A educação física, assim como as demais disciplinas que compõe o currículo, deve estar focada nos anseios dos alunos, por meio da proposição que proporcione esse olhar, de modo que a relação teoria e prática se alinhe, proporcionando meios condizentes para a melhoria do ensino e, conseqüentemente, formando alunos mais autônomos, reflexivos e críticos para atuarem na sociedade. Assim:

[...] 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).

As proposições progressistas buscam a formação ativa dos estudantes, considerando e valorizando suas realidades, anseios e necessidades.

[...] 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 acrícos, obedientes e conformistas, contribuindo para manutenção de um quadro de imobilismo coletivo diante das questões sociais (Teixeira, 2011, p. 89).

Com relação à proposição crítico-superadora encontra-se retratada na obra “Metodologia do ensino da Educação Física”, escrita por *Soares et al.* (1992).

A referida abordagem defende uma concepção de homem e de sociedade que tem como base epistemológica o materialismo histórico-dialético e, como ponto



de partida, a concepção histórico-crítica. Percebe o conhecimento como elemento de mediação entre o aluno e o seu aprender na realidade social em que vive. A obra:

[...] entende a Educação Física como uma prática pedagógica que no ambiente escolar tematiza, formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal (Soares et al., 1992, p. 33).

O livro aborda a proposição crítico-superadora, que tem como objetivo criticar e superar não somente uma visão de Educação Física escolar hierárquica, biologicista e excludente, mas propor a formação da consciência de classe nos alunos para que sejam críticos, emancipados e capazes de transformar a sociedade em que estão inseridos. A obra conduz a compreensão da necessidade da ruptura epistemológica e metodológica nas aulas, bem como a formação da consciência de classe nos alunos.

Segundo Soares et al. (1992), a proposição crítico-superadora trata de uma pedagogia emergente, ou seja, que busca responder a determinados interesses de classes. O conhecimento tratado na escola tem como base referenciais filosóficos, científicos, políticos e culturais. Nesse sentido, a Educação Física só tem sentido quando a intenção tem um caminho de compreensão dessa prática para transformá-la.

Esta proposição encaminha três características para a reflexão pedagógica, sendo elas: diagnóstica, judicativa e teleológica. De acordo com os autores ela é diagnóstica pois permite uma leitura da realidade e os dados são interpretados de acordo com a perspectiva de classe de quem julga. É judicativa, porque julga a partir de interesses de um determinado estrato social. E, é teleológica, pois há uma direção em sua ação, que por sua vez, reflete os interesses de classe, podendo ser transformadora ou conservadora.

Nesse sentido, essa reflexão pedagógica, embasa o Projeto Político Pedagógico da escola, que de acordo com Soares et al. (1992), todo o educador deve atuar no sentido de contribuir com sua elaboração, pois é fundamental para guiar sua prática pedagógica na relação que estabelece com os alunos, na seleção e no tratamento científico e metodológico dos conteúdos e nos valores que constroem com os alunos.



Com fundamentações em Marx, Gramsci, Saviani, Libâneo e Paulo Freire, a abordagem crítico-superadora apresenta como elementos da Educação Física enquanto disciplina do currículo escolar os jogos, as danças, as ginásticas, os esportes, as lutas, entre outros conteúdos que podem ser trabalhados em aula, levando a compreensão que objetos de estudo e reflexão, bem como o próprio aluno, são constituídos histórica e culturalmente mediante influências políticas e ideológicas existentes no meio, entendendo o aluno como um indivíduo atuante, que participa do processo educacional, que expõe suas opiniões de maneira crítica e ativa na aula, na escola e na sociedade. Com isso, o aluno conseguirá analisar a importância das disciplinas, bem como os conteúdos em sua formação acadêmica, empregando sentido no que se está vivenciando.

Assim, a escola tem por desafio formar um aluno pensante. Isto posto, o aluno desenvolve a:

[...] a visão de totalidade do aluno se constrói à medida que ele faz uma síntese, no seu pensamento, da contribuição das diferentes ciências para a explicação da realidade. Por esse motivo, nessa perspectiva curricular, nenhuma disciplina se legitima no currículo de forma isolada. É o tratamento articulado do conhecimento sistematizado nas diferentes áreas que permite ao aluno constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social complexa, formulando uma síntese no seu pensamento à medida que vai se apropriando do conhecimento científico universal sistematizado pelas diferentes ciências ou áreas do conhecimento. (Soares *et al.*, 1992, p. 17-18).

Quando os docentes não planejam os conteúdos de acordo com as necessidades e realidades dos alunos, certamente farão com que os educandos percam a reflexão pedagógica sobre o que se espera, levando-os a incapacidade da reflexão sobre a totalidade e o real significado da escola. A escola, portanto, deve ofertar meios para que o aluno pense sobre o objeto de estudo e, a partir dessa reflexão, tome propriedade e atue ativamente no processo.

Para que isso ocorra é preciso desconstruir relações humanas verticais e hierárquicas e fundar outras, horizontais, solidárias e democráticas. Corroborando essa ideia, Freire (1956, p. 59) afirma que:

[...] e, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro fala com ele. Mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar

Portanto, é por meio do diálogo que construímos uma relação de confiança com as crianças, permitindo que, gradualmente, se envolvam com as propostas da escola. Por outro lado, o docente, precisa também pensar sobre o que se ensina, se espera, se planeja e oferta aos alunos, provando a intensa reflexão pedagógica.

[...] o professor sentir-se-á apoiado, no desenvolvimento da sua reflexão, com os elementos teóricos sobre a concepção de currículo escolar vinculada a um projeto político-pedagógico que destaca a função social da educação física no contexto da educação escolar (Soares *et al.*, 1992, p. 11).

A escola, o professor e a educação física devem lutar para possibilitar a transformação social nos alunos e, conseqüentemente, na comunidade. O processo educacional tem que ultrapassar os muros da escola, tem que avançar, ir além, gerar mudanças e transformações. Além disso a:

[...] sua luta é pela manutenção do status quo. Não pretende transformar a sociedade brasileira, nem abrir mão de seus privilégios enquanto classe social. Para isso, desenvolve determinadas formas de consciência social (ideologia), que veicula seus interesses, seus valores, sua ética e sua moral como universais, inerentes a qualquer indivíduo, independente da sua origem ou posição de classe social. Ela detém a direção da sociedade: a direção política, intelectual e moral. A essa direção Gramsci denomina de “hegemonia” (Soares *et al.*, 1992, p. 13-14).

Nesse contexto de luta de classes, os interesses imediatos da classe trabalhadora são:

[...] a sua necessidade de sobrevivência, a luta no cotidiano pelo direito ao emprego, ao salário, à alimentação, ao transporte, à habitação, à saúde, à educação, enfim, às condições dignas de existência (Soares *et al.*, 1992, p. 13).

[...] e seus interesses históricos se expressam por meio da luta e da vontade política para tomar a direção da sociedade, construindo a hegemonia popular (Soares *et al.*, 1992, p. 14).

O educador deve ter em mente sua função ideológica, o caminho a ser percorrido. Potencializar e ofertar o aluno possibilidades de modificar a sua realidade com um ser humano e das pessoas ao seu redor. É fato dizer ainda que:

[...] todo educador deve ter definido o seu projeto político-pedagógico. Essa definição orienta a sua prática no nível da sala de aula: a relação que



estabelece com os seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar e como o trata científica e metodologicamente, bem como os valores e a lógica que desenvolve nos alunos (Soares *et al.*, 1992, p. 15).

E, nesse viés, o docente, antes de ser formador e ensinar um conceito ao aluno, precisa pesquisá-lo e estudá-lo, para entendê-lo, em sua totalidade complexa, o que lhe potencializa organizá-lo metodologicamente (Arnoni, 2018) e, assim, iniciar no processo educativo, considerando o estado cognitivo do aluno.

Trata-se, portanto:

[...] da inclusão do professor que, participando e se apropriando do conhecimento que vem sendo acumulado pela humanidade, constrói respostas concretas às suas necessidades como parte do gênero humano (Padilha, 2013, p. 7).

É importante esclarecer que a inclusão do professor no contexto educacional se dá pela apropriação do conhecimento sócio-histórico e cultural que lhe permite compreender-se como ser social nesta sociedade excludente e, assim, incluir o aluno no contexto escolar, para que ele possa também apropriar-se do conhecimento sistematizado e socialmente produzido, objetivo da escola e direito de todos.

Nesse enfoque, o professor orienta a leitura das práticas constitutivas da cultura corporal, como práticas sociais, e de forma crítica o aluno pode constatar, interpretar, compreender e explicar esta prática. De acordo com o Soares *et al.* (1992, p. 62), “[...] os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/ significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/ objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade”.

O conhecimento que os alunos possuem de sua realidade, é o ponto de partida na relação professor-aluno, para que a partir deste ponto, gere possibilidades de ações pedagógicas com intencionalidades, e assim, os alunos passem a ter uma apropriação crítica da cultura corporal historicamente produzida. Para Taffarel e Escobar (2009, p. 174):

[...] a escola, inserida num projeto histórico superador, cabe a elaboração e socialização do conhecimento necessário a formação omnilateral. Capacidade de rendimento físico, desenvolvimento de capacidades motoras básicas, hábitos higiênicos e capacidades vitais e esportivas são absolutamente dependentes das condições materiais de vida dos indivíduos, e seu desenvolvimento, incremento e aperfeiçoamento são possíveis somente a partir de um projeto coletivo que se concretiza pela ação decisiva



do Estado na promoção das condições materiais básicas para toda a população.

Portanto, fique evidente que nessa abordagem assume-se um posicionamento a favor de uma classe social trabalhadora, capaz de oferecer alternativas concretas para superar as históricas mazelas educacionais e de oferecer os fundamentos educacionais necessários para a construção da superação das desigualdades existentes, elevando o padrão da escolarização e capacidade da reflexão teórica do estudante, consequentemente o padrão da cultura corporal.



3 - O JOGO COMO RECURSO PEDAGÓGICO

O ser humano desde a sua origem necessita se relacionar para que haja a interação com o outro e, conseqüentemente, para que ocorra a troca de cultura e aprendizagem entre os envolvidos. Com a criança, não é diferente, principalmente na infância, momento oportuno do desenvolvimento para que potencialize as interações sociais e oportunize o brincar para aquisição da aprendizagem.

[...] o processo de aprendizagem não é visto como a substituição das velhas concepções, que o indivíduo já possui antes do processo de ensino, pelos novos conceitos científicos, mas como a negociação de novos significados num espaço comunicativo no qual há o encontro entre diferentes perspectivas culturais, num processo de crescimento mútuo. As interações discursivas são consideradas como constituintes do processo de construção de significados (Mortimer, 2002, p. 284).

A educação, por meio dos conteúdos escolares, possibilita a aquisição de conhecimentos. Com o brincar não é diferente, depende de um processo de relações e trocas. Brougère (1997, p. 98) sugere que:

[...] a brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social.

A criança, após o nascimento, precisa de estímulos para que possa se desenvolver psicologicamente, socialmente e até mesmo fisicamente, por encontrar-se em pleno desenvolvimento e em fase de descobertas para a sua existência. Oliveira (2011, p. 139-140) relata que:

[...] desde cedo a criança se envolve em interações que podem ser entendidas como troca de mensagens. Antes de poderem construir uma lógica narrativa, elas constroem uma lógica na ação, por meio de estratégias de precisão para esclarecer suas construções. Com a experiência no mundo linguístico, criam procedimentos inferenciais ("se então..."), sob a forma de provocações e desafios, que oferecem ocasião para testar possibilidades, fazer verificações ou justificar ações ou pontos de vista. Com isso desenvolvem atitudes reflexivas que lhes permitem aprimorar os procedimentos da inteligência e aumentar o campo dos conhecimentos. Os saberes já adquiridos consolidam-se e a curiosidade volta-se para os novos saberes.

O professor de educação física possui um valor inestimável neste processo e, a partir de conhecimentos teóricos e práticos proporcionará aos alunos um leque de vivências motoras e culturais para se desenvolverem. Isto posto, uma ferramenta potencializadora aos professores são os jogos, que permitirão a interação com a proposta, com o meio, consigo mesmo e com os colegas, mas, apenas isso não é o

bastante, conhecer o aluno e a sua realidade são fundamentais para o planejar docente e, a partir desses saberes, direcionar a aprendizagem ideal aos educandos. Por meio dos jogos e brincadeiras as crianças conseguem criar identidades, se descobrirem, adquirirem novos saberes e conquistarem sua autonomia, o raciocínio lógico e a linguagem.

Outro, sim, as crianças, por meio das brincadeiras, tornam-se em uma mutação do sentido, da realidade. É um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras. Por meio dela, toma significado para as coisas. Quando alinhadas a uma intencionalidade docente, torna-se fundamental para o desenvolvimento da criança, segundo Brougère (1997).

Os jogos são de fundamental importância e devem contribuir para o crescimento e desenvolvimento das crianças.

Para Almeida (1984, p. 18):

[...] a criança necessita brincar, criar, inventar para manter seu equilíbrio com o mundo, logo o jogo é um importante instrumento nas atividades infantis para o crescimento e o desenvolvimento da criança. É através dos jogos e das brincadeiras que o educando encontra apoio para superar suas dificuldades de aprendizagem, logo as brincadeiras são necessárias e contribuem para o desenvolvimento de habilidades como aprender e pensar.

O jogo contribui para a formação da criança e se trabalhado de maneira pedagógica contribuirá para o processo de desenvolvimento da criança. Além disso, faz com que o aluno interaja mais em sala de aula, aumentando seu engajamento em querer aprender.

Silveira (1998, p. 2) relata sobre o objetivo do jogo:

[...] os jogos podem ser empregados em uma variedade de propósitos dentro do contexto de aprendizado. Um dos usos básicos e muito importantes é a possibilidade de construir-se a autoconfiança. Outro é o incremento da motivação. Um método eficaz que possibilita uma prática significativa daquilo que está sendo aprendido. Até mesmo o mais simplório dos jogos pode ser empregado para proporcionar informações factuais e praticar habilidades, conferindo destreza e competência.

Nessa linha de pensamento, cabe ao docente a escolha adequada dos conteúdos a serem abordados com os alunos, para que eles não fiquem desconectados da realidade deles. Enderle (1987, p.101), afirma que:

[...] já não se constitui novidade a denúncia da inadequação dos livros escolares, quer seja pelos seus aspectos formais, concentrados e repletos



de esquemas e gráficos compilados, quer seja pelos conteúdos alienados da realidade da criança e com mensagens subliminares de um mundo irreal, idealizado e, conseqüentemente, distante pelo menos do contexto brasileiro onde se sabe impera a carência de recursos humanos e materiais, estando a educação longe de ser prioridade nos planos do governo.

O professor precisa pensar sobre as suas escolhas, contextualizando e inferindo significados. É necessário que se tenha uma reflexão crítica sobre a sua prática. Freire (1996, p. 38), em sua obra “Pedagogia da Autonomia”, relata que:

[...] ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. O pensar certo sabe, por exemplo, que não é a partir dele com um dado, que se conforma a prática docente crítica, mas sabe também que sem ele não se funda aquela. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito.

Na prática docente uma das estratégias para a melhora da práxis docente, são os jogos, servindo como uma das ferramentas articuladoras para o desenvolvimento educacional. Zimmermann (2021, p. 57), afirma que:

[...] 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.

Desta forma, ao ser desenvolvido na escola, 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, dando relevância e significado para o aprendizado. Oliveira (2011, p. 144) relata que:

[...] a motivação para a aprender surge à medida que a criança busca dominar algo como meio de satisfazer certas necessidades. Ser colocada em um ambiente que não lhe desperte medo, mas a incentive a explorá-lo, ter sua atenção dirigida a aspectos significativo para si mesma são elementos que ampliam o sucesso da criança na grande aventura de conhecer.

Ao abordar o jogo em suas dimensões culturais e sociais, os alunos sentem-se cidadãos de direitos, proporcionando mudanças em suas realidades. Os jogos auxiliam a resolução de conflitos, aquisição do conhecimento e também, segundo Silva (2023, p. 59-60):



[...] 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.

Friedmann (1996) destaca que 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 aborda a importância dos espaços físicos onde esses jogos se desenvolverão, seja dentro de sala de aula, no pátio ou em outros locais da escola.

Desta forma, o professor precisa de um planejamento intencional, 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, p. 24),

[...] 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.

O autor reforça a questão de tempo e espaço pertinente à vivência do jogo, que filosoficamente possuem características próprias, não necessariamente vinculadas aos tempos e espaços definidos pela escola.

Enquanto para Zimmermann (2021, p. 58),

[...] 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.

Para Huizinga (2018), é na cultura que encontramos o jogo como um elemento dado, existente antes da própria cultura. Sua manifestação não se limita somente aos humanos, basta observar a brincadeira entre os cachorrinhos para notar sua manifestação no reino animal e, mesmo em sua forma mais simples,



constata-se a presença de todos os elementos fundamentais do jogo humano. O convite ao jogo ocorre diante de movimentos e gestos, dessa forma:

[...] o jogo é visto como um fenômeno fisiológico ou até mesmo se determina como um reflexo psicológico, pois ultrapassa os limites da atividade puramente físicas ou biológicas. É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido (Huizinga, 2018, p. 3).

Nessa linha de pensamento, o caráter educacional do jogo não parece ser explorado na escola de forma profunda, dado que “não há tempo para brincar!”. Infelizmente esse pensamento ainda é a justificativa de muitos educadores nas escolas Brasil a fora.

Marcellino (1997, p. 54) afirma que:

[.] a restrição de tempo e espaço para a criança, acaba reduzindo a cultura infantil, praticamente, ao consumo de bens culturais, produzidos não por ela, mas para ela, segundo critérios adultos, contribuindo para a transformação do brinquedo em “mercadoria” e para o comprometimento da evasão do real, que possibilita a imaginação de novas realidades. É o desrespeito à cultura da criança, chegando mesmo a inibição da sua manifestação, e a “contribuição” da Escola.

A Educação Física tem como seu objeto de estudo a cultura corporal: as danças, os jogos, as lutas, os esportes e as variadas formas de ginásticas, considerando o movimento humano como produção social dos sujeitos que se acumulam ao longo da história (Bracht, 2019).

Dessa forma, conforme Cinel (2023, p. 19), se deve buscar:

[...] uma educação capaz de se contrapor às pedagogias hegemônicas na educação pública, transformando-as num espaço sociocultural de apropriação de conhecimentos científicos para a libertação da classe trabalhadora que frequenta esta escola e que se encontra em situação de dominação por valores e condutas da classe dominante, é necessário que estudantes e professores se integrem à perspectiva histórico-crítica.

A educação, segundo Aranha (2006) é, portanto, fundamental para a socialização e a humanização, com vista à autonomia e a emancipação, tratando-se de um processo que dura à vida toda, pois supõe a possibilidades de rupturas, pelas quais a cultura se renova e o ser humano faz história.

Nesse sentido é necessário que o sujeito se aproprie da experiência acumulada pela humanidade, e:

[...] a esse processo de transmissão da cultura produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, que permite a formação da



humanidade em cada indivíduo singular, denomina-se educação (Saviani, 2019, p. 74).

Em relação à educação pública, existe a necessidade de novas abordagens que superem as tendências tradicionais, pois, o papel da escola é transmitir o conhecimento acumulado pela humanidade, buscando difundir a instrução como forma de método. Ela possui o importante papel de desempenhar na educação das crianças e adolescentes na sociedade de classes, bem como, o processo de construção da realidade social por meio da educação crítica progressista. Assim, o jogo:

[...] é uma invenção do homem, um ato em que sua intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente. O jogo satisfaz necessidades das crianças, especialmente a necessidade de "ação". Para entender o avanço da criança no seu desenvolvimento, o professor deve conhecer quais as motivações, tendências, incentivos que a colocam em ação. Não sendo o jogo aspecto dominante da infância, ele deve ser entendido como fator de desenvolvimento por estimular a criança no exercício do pensamento, que pode desvincular-se das situações reais e levá-la a agir independente do que ela vê (Soares *et al.*, 2009, p. 65).

Nesse sentido, quando a criança joga, ela dá significado a suas ações, o que a faz tornar-se consciente de suas ações e decisões na sociedade em que integra, proporcionando a leitura do meio à qual encontram-se inseridos e assim, interpretá-lo a ponto de agir criticamente e gerando transformações. Marcelino (1994) afirma que o jogo é um recurso metodológico capaz de propiciar uma aprendizagem espontânea e natural. Diversas áreas são estimuladas quando se trabalha com esse conteúdo, dentre elas a crítica, a criatividade, a socialização, desempenhando uma função impulsionadora do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Outra função do jogo a ser mencionada e que é uma ferramenta importante para o professor de educação física, são as regras embutidas neles, que podem e devem ser recriadas conjuntamente com os alunos, dando sentido a elas e às ações. Associando a vida e ao dia a dia escolar, se alinhadas as intencionalidades docentes, servirá de ponte para trabalhos que envolvem outros aspectos a disciplina.

A respeito das regras, Brougère (1997, p. 101) afirma que:

[...] não existe jogo sem regra. Contudo, é preciso ver que a regra não é a lei, nem mesmo a regra social que é imposta de fora. Uma regra da brincadeira só tem valor se for aceita por aqueles que brincam e só vale durante a brincadeira. Ela pode ser transformada por um acordo entre os que brincam.



Por fim, a criança, durante seu desenvolvimento, vive em constantes mudanças e com uma grande quantidade de objetos que ela não conhece, tanto em casa, quanto no ambiente escolar. É nesse contexto que o jogo ganha um espaço como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno.

O jogo ajuda-o a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva o professor à condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem. Dessa forma corroborando com a pesquisa e com o meio educacional.



4 - EXPERIÊNCIAS COM PROPOSTAS CRÍTICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Com o objetivo de compreender melhor as produções acadêmicas que possuem relações com as práticas pedagógicas fundamentadas nas teorias progressistas e que corroboram a construção deste trabalho, faz-se necessário uma aproximação de produções acadêmicas, a fim de entender o desenvolvimento da Educação Física a partir de pressupostos críticos.

Objetivando identificar produções mais recentes e, que guardassem relação com o tema proposto pela presente pesquisa e com o Programa de Mestrado Profissional-PROEF, o levantamento de dissertações foi realizado de acordo com os últimos quatro anos, dos trabalhos realizados na Unesp, entre 2020 e 2024, no site da Unesp, PROEF, e refere-se única e exclusiva aos três campos da Unesp, sendo eles Bauru, Presidente Prudente e Rio Claro, as quais são Produções Intelectuais, Dissertações (<https://repositorio.unesp.br/home>). No campo de busca “Todo repositório”, foi utilizado para pesquisa a palavra-chave/termo descritor: Educação Física Progressista.

Durante a pesquisa, realizada em novembro/dezembro de 2024, ao todo, foram encontradas 11 (onze) produções acadêmicas (dissertações de mestrado) que se aproximavam com o tema da pesquisa e 04 (quatro) que guardavam relação com o objeto da pesquisa. Dos quatro trabalhos encontrados, foi realizado a leitura na íntegra dos documentos e levantado as informações contidas na tabela a seguir e no resumo a seguir apresentado. Assim, organizou-se as referidas produções nas seguintes temáticas citadas na tabela abaixo:

Quadro 2 – Levantamento de Produções - Resumo das Dissertações

Autor	Ano	Título da Pesquisa	Metodologia de pesquisa	Conclusões
Eduardo Manzano	2023	Intervenção Pedagógica com o Conteúdo Esporte nas Aulas de Educação Física: implicações das teorias progressistas	Estudo de Campo	O autor considera que as ações pedagógicas embasadas por reflexões pedagógicas, direcionadas a um ensino crítico, contribuem significativamente para a luta da marginalidade das



Sorroche		Defesa de mestrado profissional		classes menos favorecidas, da seletividade, da discriminação e do rebaixamento do o ensino das camadas populares, apresentando como possibilidades de superação das influências hegemônicas capitalistas.
Nivaldo Cabral da Silva	2023	O Ensino dos Jogos por meio de Temas Geradores em uma Perspectiva Progressista Defesa de mestrado profissional	Estudo de Campo	A pesquisa conclui que a abordagem pedagógica escolhida se mostrou 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.
Luiz Matheus Ramos	2020	Educação Física Escolar: possibilidades de ensino dos esportes a partir da perspectiva progressista Defesa de mestrado profissional	Estudo de Campo	Concluiu-se que houve interferência externa advinda da normalização e da organização escolar que, alinhada aos preceitos capitalistas, poderia dificultar o ensino dos esportes a partir da perspectiva progressista devido a interferência no trato do conhecimento e no processo didático-metodológico do professor. Assim, levantou-se a seguinte questão: como implementar o ensino dos esportes a partir da perspectiva



				progressista mediante o contexto educacional vigente?
Aline Lorene Gutierrez Belissimo Cinel	2023	O Jogo nos anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma abordagem à luz da pedagogia histórico-crítica Defesa de mestrado profissional	Estudo de Campo	Conclui-se que o jogo não pode ser estudado de forma isolada do contexto da sociedade de classes e da educação que acontece em sociedades capitalistas em sua fase neoliberal, pois isso é determinante para a educação dos alunos, seja do ponto de vista das políticas educacionais e/ou econômicas, mas também porque interfere ideologicamente na visão de sociedade, de mundo, de homem e de educador dos professores a respeito do jogo, que pode ser abordado de forma romântica ou, como escreve Bracht (2019), como um “impulso lúdico” dependente do interesse das crianças.

Fonte: Elaborado pelo autor

O trabalho desenvolvido por Eduardo Manzano Sorroche, na defesa de mestrado profissional – Campus Bauru, 2023, sob orientação do Professor Doutor Willer Soares Maffei, intitulado de “Intervenção Pedagógica com o Conteúdo Esporte nas Aulas de Educação Física: implicações das teorias progressistas”, foi um estudo de campo, realizado com alunos do 5º ano do ensino fundamental da rede pública de um município do interior do estado de São Paulo, que teve por objetivo desenvolver e analisar as decorrências de uma intervenção pedagógica com o conteúdo esporte a partir das teorias progressistas de ensino.

A pesquisa foi sustentada pela Pedagogia Histórico-Crítica, como fundamentação teórica e pela proposição Crítica-Superadora, como embasamento para o ensino crítico do conteúdo esporte na Educação Física Escolar. O trabalho foi estruturado por meio de uma sequência didática desenvolvida pelo autor que totalizaram em 7 encontros, totalizando 14 aulas.

O autor fez uso do método dialético para realização da pesquisa. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada, pela atividade de registro no momento da catarse, bem como pelo diário de campo. Ademais, o autor concluiu que tratar pedagogicamente os conteúdos da cultura corporal, especificamente o esporte, de uma maneira crítica e reflexiva valorizando o protagonismo dos alunos, orientando-os à emancipação e ao comportamento crítico da sua realidade social, são necessárias ações efetivas para um ensino progressista da Educação Física.

As ações didáticas elaboradas pelo professor devem ter um direcionamento, ou seja, o educador precisa pautar-se em uma reflexão pedagógica na qual os dados da realidade sejam diagnosticados e julgados a fim de que teleologicamente assumam uma posição de manutenção ou transformação destes dados. O autor considera que as ações pedagógicas embasadas por reflexões pedagógicas, direcionadas a um ensino crítico, contribuem significativamente para a luta da marginalidade das classes menos favorecidas, da seletividade, da discriminação e do rebaixamento do ensino das camadas populares, apresentando como possibilidades de superação das influências hegemônicas capitalistas.

Outra pesquisa analisada e de grande relevância para a construção deste trabalho foi realizada pelo Professor Nivaldo Cabral da Silva, na defesa de mestrado profissional – Campus Bauru, 2023, sob orientação do Professor Doutor Willer Soares Maffei, intitulada de “O Ensino dos Jogos por meio de Temas Geradores em uma Perspectiva Progressista”. A pesquisa foi realizada por meio de estudo de campo com a participação efetiva do pesquisador, fazendo uso da intervenção pedagógica, com a temática jogo por meio de temas geradores. Para a proposta, utilizou-se da proposição teórico-metodológica advinda da educação libertadora 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 a partir dos aspectos sociais e culturais dos jogos, utilizando como estratégia os temas geradores que visam a 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.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada com 31 estudantes do 1º ano B do ensino fundamental, em 2022. A média de idade dos estudantes é de seis anos. Sendo 15 meninos e 16 meninas, na escola municipal Olga Benário Prestes, situada na cidade de Diadema no grande ABC paulista, região metropolitana. 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 intervenção pedagógica ocorreu durante sete (7) dias em sete (7) semanas diferentes, com aulas dobradas (duas por dia), totalizando 14 aulas, utilizando-se especificamente o método da educação libertadora, também conhecido como método Paulo Freire.

A pesquisa conclui que a abordagem pedagógica escolhida se mostrou 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.

Dessa 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. 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.

Uma terceira pesquisa analisada foi a do Professor Luiz Matheus Ramos na defesa de mestrado profissional – Campus Bauru, 2020, sob orientação do Professor Doutor Willer Soares Maffei, intitulada de “Educação Física Escolar: possibilidades de ensino dos esportes a partir da perspectiva progressista”. A pesquisa foi realizada por meio do estudo de campo, de natureza qualitativa.

Participaram da pesquisa duas professoras de Educação Física que atuam em uma escola pública do interior do estado de São Paulo e duas turmas de alunos matriculados na mesma instituição de ensino. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas nas fases exploratória e de trabalho de campo da pesquisa.

Para definição do público-alvo a ser investigado ficou a critério de escolha das duas docentes mencionadas, sendo que a) obrigatoriamente as turmas deveriam ser de fato atribuídas às professoras participantes da pesquisa desde o início do ano letivo de 2019 e b) a necessidade de as professoras estabelecerem as turmas desde o início da pesquisa para que a elaboração da sequência de aulas fosse direcionada para a prática social desses alunos. A docente 1 escolheu desenvolver a sequência de aulas para um 7º ano, que frequenta a escola no período vespertino, com um total de 22 alunos participantes, sendo destes 15 meninos e 7 meninas. Já a Professora 2 escolheu trabalhar com um 9º ano que estuda no período matutino, totalizando 20 alunos, sendo 11 meninos e 9 meninas.

O objetivo da pesquisa foi investigar a dinâmica do processo de ensino compreendido pelos encontros formativos, planejamento, execução e avaliação da unidade didática e sistematizado pelos aportes teóricos relacionados à Teoria Educacional, Pedagógica e de ensino da Educação Física/Espportes.

Foi proposto para que as professoras, de forma coletiva, que elaborassem uma Unidade Didática (um total de cinco aulas), levando em consideração os referenciais teóricos relacionados à teoria educacional, pedagógica e de ensino da Educação Física abordados nos encontros formativos ministrados pelo pesquisador.

O professor pesquisador concluiu que houve interferência externa advinda da normalização e da organização escolar que, alinhada aos preceitos capitalistas, poderia dificultar o ensino dos esportes a partir da perspectiva progressista devido a interferência no trato do conhecimento e no processo didático-metodológico do professor. Assim, levantou-se a seguinte questão: como implementar o ensino dos esportes a partir da perspectiva progressista mediante o contexto educacional vigente?

Ademais, é positivo a forma de tratar o conteúdo esporte, protagonizar o aluno e sua realidade social e apresentar compromisso com a organização científica do conhecimento por meio da ampliação das dimensões do conteúdo. Logo, a resistência apresentada pelas professoras na implementação do ensino dos esportes a partir da Perspectiva Progressista, pode ser motivada pela tecnificação e precarização do trabalho docente, alinhado teoricamente a partir da concepção de Educação Física referenciada pelo senso comum que estabelece a situação de conformismo e adaptação frente às problemáticas identificadas.

Ao final da experiência, os alunos demonstraram durante as aulas ascenderem ao nível sintético em decorrência dos momentos/passos vivenciados na intervenção pedagógica. Frente a isso, compreende-se que o processo didático metodológico utilizado pelas professoras, sistematizado pelo método dialético de ensino, conseguiu pontualmente cumprir o que havia sido objetivado anteriormente na unidade didática.

Por fim, acredita-se que abordar essa temática, especificamente frente ao quadro político vivenciado no país, pode contribuir com a transformação dos 85 polos que compõem a dinâmica curricular, de modo a apresentar-se como possibilidade de resistência frente ao projeto educacional capitalista que contraria o ensino a partir da perspectiva progressista.

A última dissertação analisada foi a da Professora Aline Lorene Gutierrez Belissimo Cinel, apresentado como defesa de mestrado profissional – Campus Bauru, 2020, sob orientação da Professora Doutora Luciene Ferreira da Silva, intitulada de “O Jogo nos anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma abordagem à luz da pedagogia histórico-crítica”.

A pesquisa foi realizada por meio do estudo de campo (pesquisa-ação), com alunos de 4º e 5º anos do ensino fundamental e professores de Educação Física de escolas públicas estadual do interior paulista de natureza qualitativa, sustentado pela Materialismo Histórico-Dialético de Marx. O trabalho tinha por objetivo compreender o jogo como elemento sociocultural a ser ensinado nas aulas de Educação Física, bem como a elaboração de um material pedagógico que intencionasse o ensino de jogo, proporcionando uma educação progressista por meio da Pedagogia Histórico-Crítica.

A pesquisa esclarece que o ensino do jogo de forma descontextualizada, como “passatempo” ou para “socialização” inviabiliza a reflexão sobre a história e a memória dos grupos locais e regionais, não permite a compreensão da realidade que é sócio-histórica.

A partir das considerações apresentadas pela autora em tela, entende-se que o jogo não pode ser estudado de forma isolada do contexto da sociedade de classes e da educação que acontece em sociedades capitalistas, pois isso é determinante para a educação dos alunos, seja do ponto de vista das políticas educacionais e/ou econômicas, mas também porque interfere ideologicamente na visão de sociedade, de mundo, de homem e de educador dos professores a respeito do jogo, que pode ser abordado de forma romântica ou, como escreve Bracht (2019), como um “impulso lúdico” dependente do interesse das crianças. É eminente a necessidade de proporcionar formação continuada relacionada à temática tendo em vista que o domínio dos professores acerca dos conhecimentos filosófico, histórico e científico que envolvem a educação.

Dessa forma, conclui-se por meio dos presentes trabalhos analisados que é de suma importância que o professor domine o conhecimento e tenha em sua rotina o estudo como ferramenta de trabalho, pois, por meio desses embasamentos teóricos que o professor norteará o seu fazer pedagógico e direcionará o seu trabalho. Além disso, as abordagens progressistas mostra-se como uma estratégia positiva para se trabalhar com alunos da rede pública de ensino, uma vez que eles necessitam de uma escola voltada para as suas necessidades e que favoreça o saber crítico.

Por fim, espera-se que o trabalho aqui desenvolvido alcance as necessidades docentes e, que contribua para a formação continuada dos profissionais e, assim sendo, possa oferecer elementos práticos e teóricos para se pensar uma educação física voltada para abordagens de problemas sociais presentes no dia a dia escolar dos alunos e, por meio delas, possibilitar que os educandos tenham embasamentos para se posicionarem criticamente e ativamente, visando a transformação social do meio em que vivem.



5 - TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Conforme Gil (1999, p. 42), a pesquisa científica pode ser definida “[...] como o processo formal e sistêmico de desenvolvimento do método científico, que tem como objetivo descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”.

Minayo (2009) e Gil (1999), nesse contexto, observam que a pesquisa se torna um manancial inesgotável que permite uma célere movimentação entre teoria e dados em um processo intrinsecamente inacabado e permanente. Demo (2000) reflete que a pesquisa consiste na instrumentação teórico-metodológica com adoção do conhecimento científico e anseia, essencialmente, pela produção de um conhecimento novo, de importância social e emergencial.

Para alcançar os objetivos propostos por este estudo, o presente trabalho optou por abordagem de pesquisa de natureza qualitativa, que deriva de uma investigação, de uma situação-problema social e histórica, de uma coleta e análise de dados reais e concretos que, segundo Merriam (1998), envolve a obtenção de dados descritivos na perspectiva da investigação crítica ou interpretativa e estuda as relações humanas nos mais diversos ambientes, assim como a complexidade de um determinado fenômeno, a fim de decodificar e traduzir o sentido dos fatos e acontecimentos.

Brandão (2001, p. 13), relata que:

[...] a pesquisa qualitativa [...] está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo. Tenta, portanto, interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos, etc.), em termos de sentidos que as pessoas lhes dão; em função disso, é comumente referida como pesquisa interpretativa.

Ao utilizar os métodos qualitativos, o pesquisador buscou compreender o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens. Nesse tipo de pesquisa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível.



O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas, seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações (Deslauriers, 1991). Triviños (1987, p. 121) pondera, quanto ao papel do pesquisador, que sua função mais do que estudar as pessoas é compreendê-las, descrever sua cultura, vivenciar os significados válidos para sua investigação exigindo “[...] uma ação disciplinada, orientada por princípios gerais”.

A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Minayo (2009, p. 21) cita que:

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões referentes a um conjunto de fenômenos humanos entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (Minayo, 2009, p. 21).

Knechtel (2014) corrobora as ideias de Minayo (2009) e argumenta que a pesquisa qualitativa tem como principais características ressaltar a natureza socialmente construída a partir da realidade, a relação entre o pesquisador e o objeto de estudo bem como as qualidades e os processos da experiência social que se cria e adquire significado.

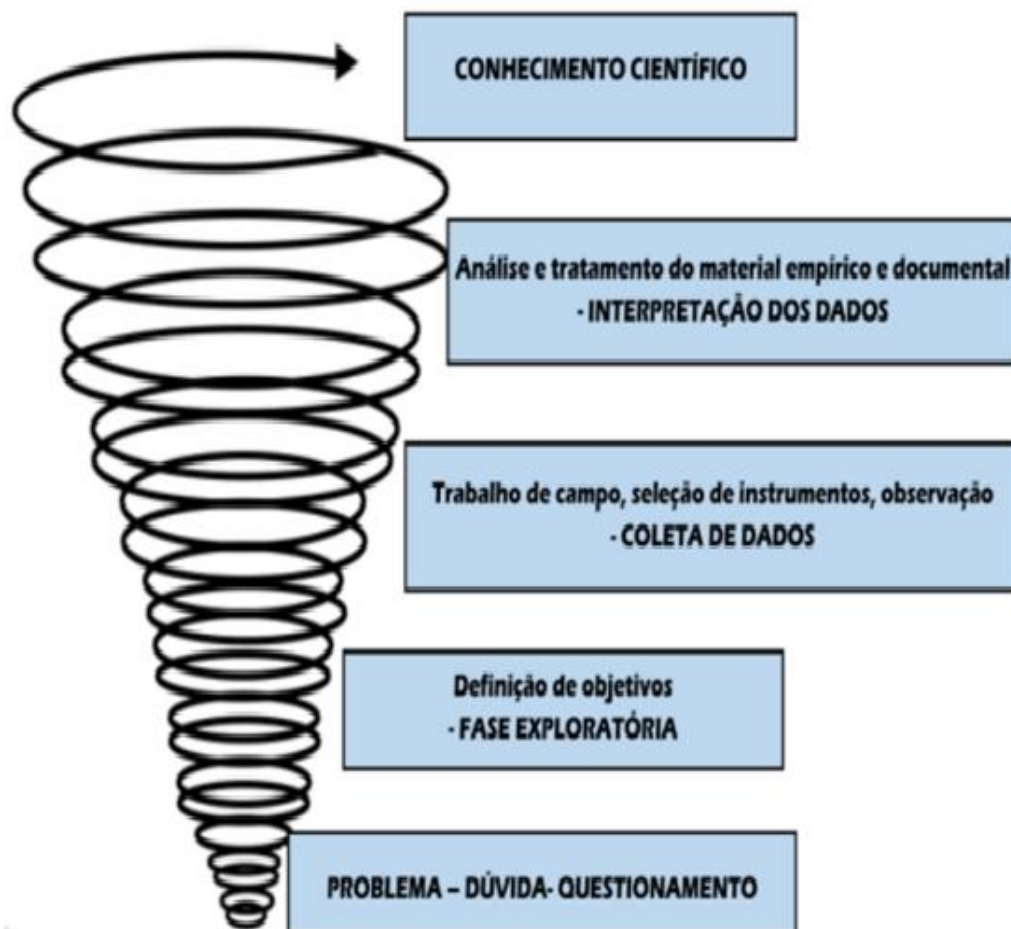
Isto posto, constata-se que a pesquisa qualitativa tem como característica a assertividade descritiva, ou seja, enfatiza a essência. Como afirma Flick (2004), a pesquisa qualitativa é complexa, dialoga com a diversidade e a flexibilidade e está arraigada a tendências fundamentadas em raízes filosóficas. Diante disso, pressupõe o emprego de entrevistas, observações detalhadas, análise das situações existentes, valorização dos saberes prévios apresentados, narrativas históricas, materiais biográficos.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa vai além da informação dada e/ou coletada, ou seja, procura aprofundar o conhecimento do objeto de estudo. O fato de

o pesquisador vivenciar a pesquisa dá a ele a oportunidade de explicar significativamente e com propriedade os fenômenos.

Minayo (2009) apresenta, para melhor compreensão, a pesquisa qualitativa como uma espiral processual.

Etapas da pesquisa qualitativa – espiral processual.



Fonte: Rodrigues *et al.*, (2021, p. 160).

Nesse sentido, Rodrigues *et al.* (2021, p. 160), relata que:

[...] a espiral da pesquisa qualitativa mostra que a pesquisa surge sempre de um questionamento, um problema. A partir disso, é necessário definir objetivos a serem alcançados com o desenvolvimento do estudo bem como estabelecer quais serão os instrumentos de coleta dos dados necessários. Essas informações devem ser analisadas e compreendidas por meio de métodos específicos com base em um arcabouço teórico consistente. Desse modo, fica evidente que a busca do conhecimento científico torna-se uma constante visto que toda investigação traz novas perguntas, novas lacunas no conhecimento e assim subsidia novas investigações e pesquisas. Para o

desenvolvimento e o alcance dos objetivos almejados com a pesquisa qualitativa, o pesquisador configura-se como personagem essencial. Será ele, mediante o levantamento de um problema e permeado por hipóteses sobre este problema, que vai à campo para encontro com o meio, os objetos e os sujeitos a serem pesquisados em busca de respostas e de construir conhecimento.

A pesquisa científica proporciona aos envolvidos que, em determinadas situações, possam expor os seus pontos de vista, corroborando para o estudo pesquisado. Ademais, a pesquisa deve estar alinhada com a realidade pesquisada e atenta a contemporaneidade.

Nessa perspectiva, Ana e Lemos (2018, p. 532), relatam 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.

Sendo assim, visando a compreensão da realidade a qual os alunos encontram-se inseridos (relações sociais) e, por meio da educação, propondo situações que favoreçam a superação das dificuldades e desigualdades existentes, torna-se necessário a utilização da pesquisa qualitativa, por meio da intervenção de campo, mostrando-se adequada para a ocasião. Essa intervenção possibilita ao pesquisador enxergar coerência entre a teoria e a prática pedagógica, identificando as situações reais que acontecem na escola.

5.1. Materiais e Métodos

A presente investigação pressupõe uma abordagem qualitativa, visto que o pesquisador tem o contato direto com o ambiente e com a situação investigada. O trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de campo, onde conforme Gil (2002, p.53), podemos constatar que:

[...] focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias.

A pesquisa de campo de acordo com Marconi e Lakatos, (2003) é composta por três momentos. O primeiro está ligado a pesquisa bibliográfica relacionada ao



tema estudado. Já o segundo é o momento em que o pesquisador determina os métodos e técnicas de coleta de dados, assim como a definição da amostra. Por fim, o terceiro, 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, devesse 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).

Fases da Pesquisa

A. Definição do Problema

Partindo da pergunta norteadora sobre “De que maneira o conteúdo jogo pode se desenvolver a partir de uma prática pedagógica sustentada nos pressupostos de uma perspectiva progressista de ensino”, o problema da presente pesquisa se deu em virtude da necessidade de encontrar estratégias e recursos para abordar os problemas sociais existentes em uma escola de bairro periférico de Garça, SP e, por meio da proposição Crítico-Superadora, fazendo uso do conteúdo jogos e brincadeiras como conteúdo de ensino, proporcionar mudanças significativas na compreensão dos estudantes, principalmente nas ações e intervenções dos mesmos no meio em que vivem, provocando o pensamento crítico e mudanças nas atitudes, apresentando a percepção dos estudantes sobre uma prática pedagógica orientada pela perspectiva progressista no ensino da Educação Física.

Por fim, espera-se que a pesquisa ofereça aporte para os alunos enfrentarem os problemas diagnosticados, dando embasamentos para que encontrem alternativas para resolvê-los, ainda, que este material sirva de subsídios para os docentes intervirem em suas práticas docentes.

A pesquisa se justifica pois, devido a sua estruturação, permitiu um modelo de investigação que corroborasse as intenções sociais presentes na escola e,

consequentemente, para uma proposta de qualidade para os alunos, ofertando práticas assertivas para a disciplina de educação física. Além disso, proporcionou uma relação de maior proximidade do pesquisador com os alunos.

B. Seleção da Amostra e Contextualização da Pesquisa

Participaram desta pesquisa os alunos que se encontravam com as matrículas ativas para o ano vigente no 4º ano do ensino fundamental da unidade escolar, sendo 27 alunos, que se dividiam em 15 meninos e 12 meninas, com idade entre 9 e 10 anos, e a professora regente da turma.

Em função de preservar o anonimato dos participantes, as imagens, filmagens e todo material coletado ficarão em posse do pesquisador que somente serão utilizados para fins pedagógicos, sob autorização prévia dos participantes, dos responsáveis pelos alunos por meio das assinaturas do termo de consentimento (Apêndice A), assentimento (Apêndice B), autorização da Secretária da Educação (Apêndice C) e da autorização da equipe gestora da escola (Apêndice D).

Os alunos foram identificados por meio dos registros fotográficos e por classificação, sendo M (Masculino para os meninos) e F (Feminino para as meninas), bem como a série/período e escola que pertencem. Para participar da pesquisa os alunos entregaram em mãos os termos devidamente assinados e estavam matriculados e frequentando o 4º ano B da EMEF Professor Edson José Puga. Por fim, os participantes estavam cientes que poderiam desistir da pesquisa a qualquer momento sem penalidade.

A pesquisa foi desenvolvida no segundo semestre de 2024 no Município de Garça – SP, na Escola Municipal Professor Edson José Puga. A escola faz parte da Rede Municipal de Educação de Garça, que conta com 25 unidades escolares, atuando nos segmentos educacionais da Educação Infantil (0 a 5 anos) e Ensino Fundamental I (6 a 10 anos).

A escola atende alunos que residem nos bairros próximos de sua localização, em sua maioria, fazem parte de famílias de baixa renda, com número alto para famílias mononucleares e até mesmo com tutelas de outros parentes da composição familiar e, com situações de vulnerabilidade em parte delas. O prédio da escola

encontra-se em um estado de conservação considerado bom, possuindo instalações adequadas e com proteção aos alunos.

A unidade selecionada para esta pesquisa oferece ensino matutino, vespertino e encontra-se sob transição para educação de tempo integral. Possui 227 alunos matriculados. A equipe docente é composta por 20 professores regulares (regentes), 2 professores de apoio pedagógico, 2 professores de CAPE (Classe de Apoio Pedagógico Especializado - Educação Especial), 1 professor especialista de educação física, 1 professora especialista de arte, 1 monitor de informática, 2 cozinheiras, 1 secretária administrativa, 4 serviços gerais, 1 bibliotecária, 3 inspetoras de alunos, 2 coordenadoras pedagógicas e 1 diretor, totalizando 41 pessoas.

O prédio possui 10 salas de aulas, 1 cozinha, 1 refeitório coberto, 2 salas de almoxarifados, 2 banheiros, sendo masculino e feminino, 1 anfiteatro, 1 biblioteca, 1 quadra poliesportiva coberta, 1 quadra poliesportiva descoberta, 1 área de convivência, 1 sala dos professores, 1 banheiro para professores e funcionários, sendo masculino e feminino, 1 sala para as coordenadoras, 1 secretaria e 1 sala do diretor, além de contar com um amplo espaço verde.

Figura 1 – Fachada da EMEF Professor Edson José Puga



Fonte: Acervo do Pesquisador

Figura 2 – Bloco administrativo da EMEF Professor Edson José Puga



Fonte: Acervo do Pesquisador

Figura 3 – Bloco 1 - Salas de Aula da EMEF Professor Edson José Puga



Fonte: Acervo do Pesquisador

Figura 4 – Bloco 2 - Salas de Aula da EMEF Professor Edson José Puga



Fonte: Acervo do Pesquisador

Figura 5 – Biblioteca da EMEF Professor Edson José Puga



Fonte: Acervo do Pesquisador

Figura 6 – Quadra Poliesportiva Coberta da EMEF Professor Edson José Puga



Fonte: Acervo do Pesquisador

Figura 7 – Quadra Anexa da EMEF Professor Edson José Puga



Fonte: Acervo do Pesquisador

Figura 8 – Refeitório da EMEF Professor Edson José Puga



Fonte: Acervo do Pesquisador

Figura 9 – Parque Infantil da EMEF Professor Edson José Puga



Fonte: Acervo do Pesquisador

Figura 10 – Bloco 3 - Salas de Aula da EMEF Professor Edson José Puga



Fonte: Acervo do Pesquisador

C. Aspectos Éticos

Importante destacar 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 3.261852.

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

D. Instrumentos de Coleta

Como instrumentos de coleta de dados da pesquisa foram entrevista semi-estruturada (quadro 3) e levantamentos prévios durante a execução da proposta de intervenção, com questões que visavam nortear as intervenções pedagógicas, registros por meio de atividades realizadas no decorrer da sequência didática, registros fotográficos, diário de bordo para a transcrição das respostas e análise.

A entrevista semi-estruturada permite ao pesquisador uma liberdade maior de abordar o tema com os participantes, podendo utilizar de estratégias diversas para atingir o objetivo. Segundo Triviños (1987), a entrevista semi-estruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dão frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador.



Já o diário de bordo pode ser compreendido como um material de reflexão sobre a prática, favorecendo a tomada de consciência do pesquisador. A ferramenta serve de base para registrar os acontecimentos ocorridos durante a aplicação da pesquisa, para a transcrição das respostas e análise dos dados e acompanhamento da aplicação da sequência didática conforme planejado, dando suporte e direcionando a organização do trabalho, servindo de instrumento importante nas mãos do pesquisador, recorrendo a ele sempre que necessário, sendo para pesquisar as etapas ou para registros dos acontecimentos.

Segundo Minayo (2002), o diário de campo é um instrumento de registro de dados que pode ser recorrido a qualquer momento da rotina investigativa, servindo de ferramenta valiosa. Além disso, “[...] no diário de campo pode-se colocar percepções, angústias, questionamentos, e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas” (Minayo, 2002, p.63). A ferramenta encontra-se exemplificada no anexo 6.

E. Análise e Interpretação

Na análise, conforme Marconi e Lakatos, (2003) o pesquisador entra em maiores detalhes sobre os dados decorrentes do trabalho estatístico, a fim de conseguir respostas às suas indagações e procura estabelecer as relações necessárias entre os dados obtidos e as hipóteses formuladas.

Para a interpretação dos resultados foi utilizado análise das fases da pedagogia histórico-crítica, sendo elas: a) Situação Social Inicial, b) Problematização, c) Instrumentalização, d) Catarse e e) Nova Situação Social, como técnica de análise científica de abordagem qualitativa. Destaca-se que uma etapa não precede obrigatoriamente a outra, tratando-se apenas de uma opção de como proceder a análise dos dados e sua representação.

Por fim, para uma maior compreensão dos procedimentos e instrumentos de intervenção da pesquisa, segue o detalhamento abaixo:

Quadro 3 - Instrumentos de Intervenção de Pesquisa

Procedimentos	Descrição
----------------------	------------------



Documentos e registros	Ao final de cada aula os alunos registrarão de maneira verbal, escrita ou por desenhos as sensações, as dúvidas, sugestões e compreensões que eles tiveram sobre as aulas realizadas. Após essa etapa, por meio desse registro, desenvolvem-se sempre discussões a respeito, a fim de problematizar, direcionar e abordar a temática escolhida.
Registros fotográficos	Ação importante para deixar registrado as etapas da pesquisa, de modo a servir de base para o pesquisador na hora da análise das informações e para o desenvolvimento da pesquisa como um todo.
Diário de bordo	Etapa fundamental, pois, nesse momento que o pesquisador, durante as ações desenvolvidas em sala de aula com os alunos que vai realizando o registro das informações dos procedimentos realizados, para que posteriormente, recorra ao diário para detalhar todos os dados que podem ocorrer. Além de servir de retomada a qualquer momento da rotina investigativa, servindo de ferramenta valiosa.

Fonte: Elaborado pelo autor



6 – PLANO DE AÇÃO

6.1 Um Modelo de Intervenção

O plano de ação em questão teve um papel fundamental para alcançar os objetivos programados, pois permitiu ao pesquisador entender o percurso investigativo e, principalmente, estruturar as ações teórico-metodológicas.

Maffei (2019, p. 208) a respeito do plano de ação afirma:

[...] são utilizados como meios que possibilitam a circulação, o compartilhamento e a construção de significados, contribuindo para a construção da identidade social e cultural do estudante, tendo como base o perfil de egresso esperado.

[...] logo, o plano de ação é uma ferramenta utilizada para o planejamento, desenvolvimento e acompanhamento das atividades curriculares e, conseqüentemente do PPP. Não há um modelo específico de plano de ação, visto que ele pode ser adaptado a diferentes situações.

Durante a aplicação do plano de ação, fez-se necessário que o pesquisador registrasse os fatos relevantes, intrigantes e os principais acontecimentos durante as aulas, pois serviu de base para análises futuras. Esse registro denomina-se de diário de campo ou diário de bordo.

O diário de bordo apresenta-se como ferramenta importante ao docente, nele serão descritos ações e registros que ocorrerão ao longo da intervenção. Ainda, o diário, é o local de registrar detalhes que podem passar despercebidos senão registrados. Além disso, por meio do relatório que o professor pesquisador analisa os dados para a sua pesquisa, ordenando as reflexões dos educandos e alinhando ao objetivo da pesquisa.

Tal documento contribui para com os registros dos acontecimentos no decorrer da aplicação, proporcionando a construção de reflexões importantes para o contexto das aulas de educação física e para a pesquisa como um todo.

Maffei (2019, p. 56) sobre a importância da reflexão diz que:

[..] portanto, a construção de sentidos nas aulas de Educação Física não se dá apenas em função da realização/reprodução de movimento, tampouco, a partir do discurso do professor em relação ao movimento. Ela parte, sim, da interação entre ambos: experiência e reflexão, sendo que a reflexão é realizada sobre a ação concreta e ampliada, contrastada com saberes do mundo. Do contrário, sem ação concreta, trata-se apenas de uma abstração.

Dessa maneira, o relatório contribui ativamente para a pesquisa e principalmente para o direcionamento da intervenção pedagógica, dando norte para pensar em ações que levassem os alunos a discutirem meios a proporcionar a apropriação de direitos, lutando por uma educação de qualidade e assumindo o protagonismo na sociedade, comprometida com os interesses das camadas populares.

O presente teve por objetivo conduzir a aplicação da pesquisa, além de servir de base para nortear o percurso investigativo para que as ações fossem mais assertivas e ocorressem dentro do programado. Ademais, o documento permite identificar possíveis falhas no caminho para que se alcance o objetivo almejado pelo pesquisador.

Vale ressaltar que todo plano de ação, conforme Maffei (2019, p. 239):

[...] é utilizado para exemplificar as ideias apresentadas até o momento; não se trata, portanto, de uma sequência obrigatória a ser seguida. Vale lembrarmos que a dinâmica proposta possibilita a criação de uma infinidade de trajetórias de ensino e de diferentes situações de ensino-aprendizagem. Por isso, mais importante que o resultado do plano de ação será a compreensão da dinâmica que envolve sua construção.

Diante disso, o docente precisa estar conectado com os alunos, bem como com a realidade em que eles se encontram inseridos, para que então - de acordo com o Projeto Político da escola, atrelado às necessidades dos alunos - possa buscar a melhor estratégia para intervenção assertiva com e para os alunos.

Para o desenvolvimento da pesquisa utilizou-se dos jogos como tema em uma abordagem pedagógica progressista (crítico-superadora), explorando-os como ferramenta de aprendizagem e, por meio dessa, integrar a cultura e os saberes prévios dos estudantes nas atividades propostas, desenvolvendo habilidades esperadas, estimulando a participação ativa de todos, por meio do pensamento crítico, favorecendo a aquisição da autonomia para aluno no meio em que ele vive.

Ademais, de acordo com Maffei (2019, p. 254-255), a:

[...] atividade corporal é elemento fundamental para a criança. A adequada e diversificada estimulação promove o pleno reconhecimento das possibilidades corporais. A complexidade da experiência com jogos, ginásticas, atividades rítmicas e brincadeiras permitem novas experiências e exigências das habilidades motoras básicas e a ampliação da percepção sobre o repertório motor, cognitivo, afetivo e social.



Oportunizar aos alunos momentos que propiciem o desenvolvimento das ações certamente fará com que aconteça a ampliação do repertório deles. Com isso:

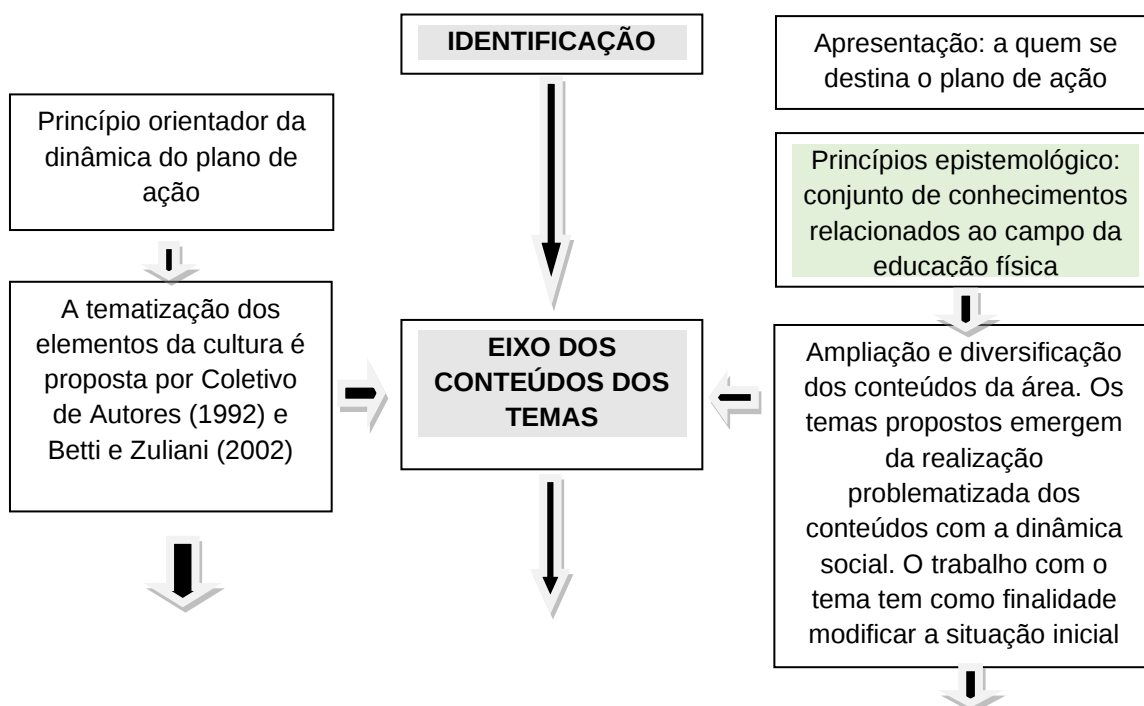
[...] ainda que a experiência com o movimento seja mais observável na aula e que a aprendizagem esteja vinculada às experiências corporais, o aluno precisa ser considerado como um todo integrado, uma vez que corpo, mente e sentimentos se inter-relacionam em todas as situações (Maffei, 2019, p.255).

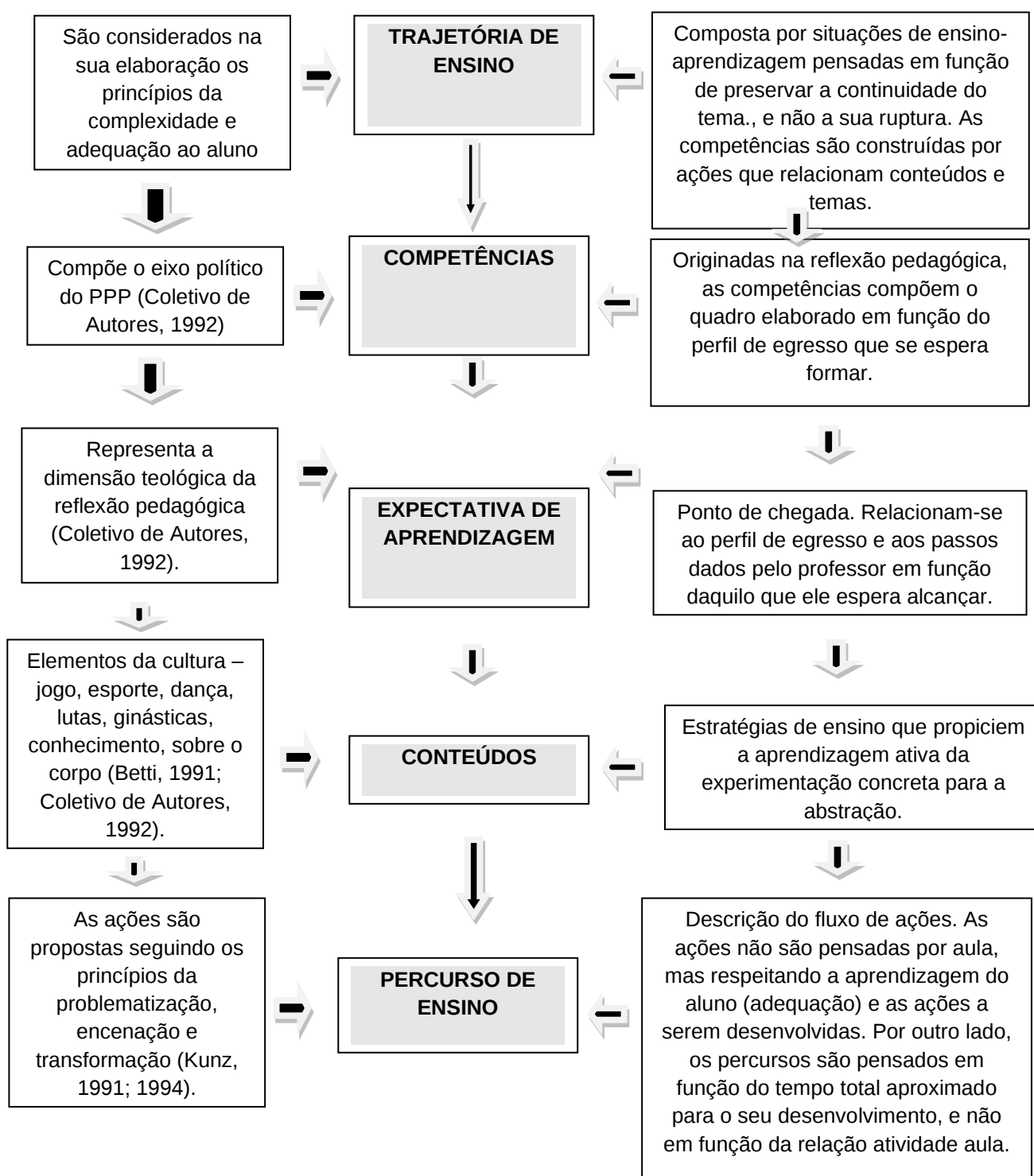
Contudo, o plano de ação dentro da proposição crítico-superadora, busca o discurso da justiça social, no contexto fazendo leitura da realidade social dos conteúdos, tendo uma reflexão política e desempenhando papel político.

[...] 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. A reflexão sobre esses problemas é necessária se existe a pretensão de possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses de classe social. Isso quer dizer que/cabe à escola promover a apreensão da prática social. Portanto, os conteúdos devem ser buscados dentro dela (Soares et al, 1992, p.42).

A figura a seguir, apresentada na obra de Maffei (2019), representa a estrutura proposta para o plano de ação que será estruturado para o público-alvo escolhido. Vale ressaltar que esse esquema será utilizado como ideias trazidas para as aulas de educação física e não como diretrizes obrigatórias a serem seguidas.

Quadro 4 – Síntese da Estrutura do Plano de Ação pensado para Educação Física





Fonte: Maffei, 2019, p. 242.

Isto posto, o plano de ação proposto para o desenvolvimento da pesquisa teve como base as orientações contidas em Maffei (2019), apresentando-se como uma possibilidade de estruturação e podendo ser aplicado nos pressupostos dos

Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física para 1ª a 4ª séries (Brasil, 1997).

6.2. Plano de Ação

PLANO DE AÇÃO PARA O 4º B DO ENSINO FUNDAMENTAL I			
IDENTIFICAÇÃO: EMEF Prof. Edson José Puga	ANO: 4º B	BIMESTRE: 4º	TURNOS: TARDE
EIXO DE CONTEÚDOS: Jogos e Brincadeiras EIXO DE TEMAS: Problemas sociais TRAJETÓRIA DE ENSINO: Jogo como ferramenta facilitadora da aprendizagem SITUAÇÃO DE ENSINO – APRENDIZAGEM SITUAÇÃO 1: Convivendo com o jogo (aproximadamente 12 aulas) SITUAÇÃO 2: Sistematizando a temática e ação social (aproximadamente 04 aulas) Habilidades a serem desenvolvidas durante a sequência de aprendizagem: • Experimentar, fruir e identificar as brincadeiras e jogos do Brasil, incluindo os de matrizes Africana e Indígena, valorizando a importância desse patrimônio histórico-cultural, respeitando as diferenças físicas, étnicas, sexuais, políticas e sociais; • Possibilitar que os alunos, por meio das aulas, criem estratégias para resolução de conflitos durante a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos do Brasil; • Proporcionar por meio das estratégias adotadas que os alunos consigam colaborar e posicionar-se na produção de alternativas para a prática de brincadeiras e jogos inclusivos, experimentando e produzindo conhecimentos para si e para todos os envolvidos; • Agir na elaboração de estratégias que possibilite a resolução dos problemas apresentados; • Possibilitar a criação de estratégias para que os alunos possam agir mediante recriação do jogo “trilha humana”; • Proporcionar momentos para que os alunos criem, usufruam e respeitem as regras estabelecidas durante a vivência do jogo. Expectativas de aprendizagem:			



- Ofertar o contato dos jogos para os alunos e, que por meio das estratégias eles possam solucionar os desafios existentes;
- Agir eticamente e criticamente por meio do posicionamento de opiniões e ações individuais ou coletivamente;
- Identificar, posicionar e colocar em prática ações que possibilite a convivência harmoniosa entre a sociedade;
- Buscar estratégias para compreensão dos problemas e desafios existentes e saber agir perante eles;
- Por meio da reflexão das aulas, possibilitar que os alunos desenvolvam autonomia e o trabalho em equipe na elaboração de estratégias e para as ações a serem realizadas.
- Agir por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual) com as brincadeiras apresentadas, bem como a sua importância e relação com o contexto social que encontra-se inserido;
- Ofertar novas estratégias de conhecimento, para que se possa, discutir e posicionar-se criticamente durante as temáticas apresentadas colaborando com os colegas;
- Refletir e avaliar o seu próprio desempenho e dos demais colegas, tendo como base as orientações mediadas pelo professor e as opiniões apresentadas pelos demais colegas de sala.

SITUAÇÃO DE ENSINO – APRENDIZAGEM 1: Convivendo com o jogo – “Trilha Humana” (aproximadamente 12 aulas)

Conteúdos a serem desenvolvidos.

- **O Jogo:** como estratégia para intervenção nos problemas sociais.
- **Resolução de problemas:** por meio do diálogo, ação e intervenção com os envolvidos no processo de aprendizagem.



SITUAÇÃO SOCIAL INICIAL

Percurso de ensino:

- a. Iniciar a aula questionando os alunos se eles conhecem e se já jogaram jogos de trilhas em casa, na escola ou com alguém (anexo 1). Logo após, faremos a interação com esse tipo de jogo, oportunizando momento de experiência para os que nunca jogaram e, retomada para os que já praticaram.

Em seguida, deslocaremos até a quadra poliesportiva para apresentar uma variação do jogo, que na ocasião chamaremos de “jogo da trilha humana”. Em posse de giz de lousa branco e colorido e um molde de papelão em formato quadrado (70 x 70 cm – anexo 2), construiremos na quadra a nossa trilha com os alunos, iniciando pela casa do “INÍCIO” e terminando na casa do “FIM”. Nos quadrados desenhados na quadra, escreveremos no chão algumas palavras para dar dinâmica ao jogo, do tipo: “Avançe uma casa”, “Fique uma rodada sem jogar”, “Retorne uma casa”, “Volte ao início”, “Pague uma consequência com movimento x” – (anexo 3).

PROBLEMATIZAÇÃO

- b. Agora, após a vivência com os jogos de trilha, em um bate papo dirigido, apresentar aos alunos as seguintes questões:

- 1 – Como foi jogar trilha hoje? Por quê?
- 2 – Onde é possível realizar esse tipo de jogo com as pessoas?

Obs: Para contextualizar as repostas anteriores e apresentar novos conhecimentos aos alunos, faz-se necessário falar um pouco mais sobre lazer, diferença de lazer e tempo livre, levantar quais as políticas públicas que existem no nosso município que oportunizam o lazer, por meio de decretos e leis e, quais os espaços que possuímos para realizar essa prática. Para realizarmos essa consulta, utilizaremos o laboratório de informática para obter informações.

INSTRUMENTALIZAÇÃO

Após esse momento de questionamento, levantamento de informações e geração de conhecimento, por meio da estratégia estudo com pesquisa, solicitarei aos alunos que façam uma pesquisa nas proximidades de sua casa sobre os possíveis espaços públicos ou privados que possam ser desenvolvidas atividades como as realizadas na aula. Nas pesquisas poderão conter as seguintes perguntas:

- 1. Local:**



2. Tipo de local: () Público () Privado

3. Estado de conservação do local:

4. Local oferece segurança para brincar?

5. Possui abrigo do sol, bebedouro e sanitário?

6. As crianças frequentam o espaço para brincar? Caso a resposta seja afirmativa, indique as brincadeiras realizada no local.

c. Solicitar aos alunos que, por meio da estratégia Phillipp 66 (explicação da estratégia encontra-se detalhada no capítulo 7, Item C, pág. 86), compartilhem o resultado da pesquisa com seus colegas e indiquem um relator para apresentar os resultados. Com o auxílio do professor, destacar os pontos principais de cada pesquisa.

d. Logo após, perguntar a eles o porquê que as crianças não brincam nas ruas, bairros, praças ou outros locais que poderiam ser utilizados para essa finalidade. Registrar na lousa esse momento com as respostas dos alunos.

e. Em seguida, elencar os principais problemas (sociais, infraestrutura e barreiras) apontados por eles (nas pesquisas e atividade que se seguiu). Logo após, como complemento e instrumentalização, apresentar um vídeo educativo que ampliará o repertório sobre o tema e servirá de âncora para os futuros debates. O vídeo (<https://www.youtube.com/watch?v=h0ryyNb0vml>) “Desigualdade Social no Mundo” do canal Desvendando a Geografia.

f. Para dar sequência, na sala de aula, a turma se dividirá em dois grupos, sendo o “Grupo 1 – Dos Problemas Sociais” e o “Grupo 2 – Resolução do Problemas Sociais”. Para essa aula, na lousa, registrar os problemas sociais apresentados pelos alunos nas aulas anteriores (momentos C, D, E e F). A divisão tem por objetivo oportunizar a criação de resoluções de problemas para o tema abordado, para o dia a dia com os familiares e vizinhos e, principalmente para a vida. Dado esse momento de registro na lousa e com os grupos devidamente separados, os alunos se reunirão para discutirem, criarem e registrarem (anexo 4) as possíveis soluções para as problemáticas apresentadas.

Obs: Os problemas registrados na lousa serão utilizados pelos dois grupos, pois, adveio de pesquisa e discussões anteriores. Por fim, as resoluções serão diferentes, visto que, os dois grupos apresentarão posteriormente na dinâmica.

g. Em posse dos registros dos “**Problemas sociais e Soluções dos problemas sociais**”

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Maffei (2019, p. 268-277).



SITUAÇÃO DE ENSINO – APRENDIZAGEM 2: Sistematizando a temática e ação social (aproximadamente, 04 aulas).

TRAJETÓRIA DE ENSINO: Ação Social

Conteúdos a serem desenvolvidos

- **Pensamento crítico e criativo:** por meio da problemática proporcionando o desenvolvimento da ação social.
- **Repertório cultural:** ampliação por meio das experiências vivenciadas.
- **Empatia, cooperação e trabalho social:** por meio do jogo, colocar em prática os saberes adquiridos;
- **Ação Social:** buscar entender sobre os problemas sociais e como pensar em ações que levem a superação deles.

CATARSE

Percurso de ensino: Iniciar com a retomada breve das aulas anteriores, a fim de trazer a memória as ações realizadas. Logo após, na sala de aula, os alunos que compõe o G1 e G2 deverão abrir a carta “CIDADÃO DO BEM” – (anexo 5)” e em grupo elaborar uma estratégia social de intervenção.

- a. Este é o momento de os alunos demonstrarem conhecimento sobre o que fora assimilado nas aulas anteriores, sejam elas por meio dos jogos, dos debates, dos vídeos, das aulas, das superações do dia a dia e, por meio das estratégias em grupo e da mediação do professor, elaborarem um plano de ação para abordar as questões com a comunidade.
- b. Mediar essa etapa da aprendizagem para que haja o fechamento da unidade dentro da transformação esperada.
- c. Realização das ações planejadas.

NOVA SITUAÇÃO SOCIAL

Percurso de ensino: A Ação Social tem por objetivo oportunizar estratégias para que os alunos encontrem soluções para minimizar, diminuir e ou até mesmo acabar com os problemas latentes apontados por eles, seja por estratégias do dia a dia com os moradores, seja pela conscientização ou até mesmo por apontamentos as secretarias responsáveis por



aqueles problemas sociais abordados. A escola, por meio das disciplinas, especificamente falando da educação física, em conjunto com os alunos/famílias possuem funções sociais importantes na formação da sociedade. Fazer uso desse papel, certamente romperemos paradigmas instaurados e, de fato dando sentido a educação de qualidade e transformadora.

- a. Agora, é chegado o fechamento da sequência de aprendizagem, onde, divididos em grupos, os alunos deverão conversar entre si, solicitar ajuda aos professores e deverão pensar em estratégias que chamem a atenção dos familiares, comunidade e das autoridades para que possam modificar as situações apontadas por eles.
- b. Durante a elaboração dessas estratégias, mediarei as discussões para que os alunos cheguem ao objetivo final. Espera-se que os alunos produzam materiais, ferramentas que chamem a atenção dos envolvidos e, que consiga modificar um pouco da realidade onde eles encontram-se inseridos.

Avaliação:

- Observação (sem interferência docente) da participação dos alunos na sala de aula, nas propostas desenvolvidas, nos debates feitos pelas rodas de conversas, nas discussões e no posicionamento assertivo com a objetivo do trabalho.
- Envolvimento com a proposta, por meio da oralidade (roda de conversa) durante as aulas.
- Elaboração das problemáticas, soluções e ação social entregues por meio do anexo 5.
- Aplicação do plano ação social.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Maffei (2009, p. 268-277).

7 - RESULTADOS DA INTERVENÇÃO

Com a intenção de descrever com detalhes as intervenções realizadas por meio da aplicação da pesquisa, a construção da intervenção pedagógica foi utilizada a sequência didática como estratégia de organização das atividades, a qual foi aplicada em uma escola pública integral, com aproximadamente 227 alunos, no município de Garça, SP. A classe escolhida foi o 4º ano B do Ensino Fundamental, com 27 alunos matriculados, sendo 15 meninos e 12 meninas e teve um total de 16 aulas de duração, utilizando de estratégias como roda de conversa e das discussões sobre o tema, pesquisa no laboratório de informática, entrevistas, atividades práticas e ressignificação da proposta. Foi utilizado de recursos impressos e vídeos sobre a temática, a fim de instrumentalizá-los e repertoriá-los.

Além disso, foi realizado o levantamento de ideias e achados (*brainstorming*) advindos das informações que os alunos apresentaram durante as aulas e, discutidos por meio da proposta Phillips 66, proporcionando protagonismo, ação e sistematização dos achados da pesquisa e das discussões.

Por fim, após todas as etapas realizadas, os alunos pensaram em ações que foram desenvolvidas na escola e para a comunidade como um todo, resultando na construção de um telejornal informativo, escrito, gravado e produzido por eles e realização da pintura da quadra anexa para proporcionar diversão, lazer e realização de atividades físicas no espaço.

Para Maffei (2019), a utilização de sequências didáticas, como organização do trabalho, é fundamental para construção de competências, pois proporciona tempo maior para exploração de determinada temática, contribuindo assim para que cada aluno construa sentidos e significados em seu tempo de aprendizagem.

Para explicar o desenvolvimento da proposta de intervenção, bem como as características que compõem as cinco etapas da pedagogia histórico-crítica, por meio do processo de observação da realidade social, da identificação de problemas, aquisição do conhecimento científico para solucioná-los, a transformação do conhecimento e por fim, a aplicação desses saberes na nova realidade. Esse processo ocorreu através das fases: a) Situação Social Inicial, b) Problematização, c) Instrumentalização, d) Catarse e e) Nova Situação Social.



A - Situação Social Inicial

Essa é a fase inicial da intervenção e consiste no primeiro momento do processo didático a ser abordado. A mesma tem por objetivo conectar o educando ao conteúdo a ser ministrado, bem como a sua realidade do dia a dia. O diálogo e a interação se fazem presente nessa etapa, de modo que deixe o aluno familiarizado com a proposta, reconhecendo a sua relação com o cotidiano.

Dando início, nas aulas 1 e 2, que ocorreram no dia 29 de outubro de 2024, às 14h e teve duração de 100 minutos, foi apresentada a proposta e entrega dos termos. Em seguida, iniciamos a sequência por meio do levantamento prévio a respeito da temática, onde os alunos foram indagados sobre “Vocês enfrentam problemas sociais no dia a dia?”, “O que vocês mais gostam de fazer na escola e no tempo livre?” e “Vocês conhecem jogos de tabuleiro?”. Conforme as questões foram sendo respondidas, de maneira espontânea pelos alunos, mais elementos surgiam na roda para o debate (direcionado pelo docente), dessa forma houve a mobilização dos alunos para com a proposta. A respeito da primeira questão, de um modo geral, os alunos trouxeram a pauta, por meio das respostas assuntos como: [...] “já ouvi falar de alguns tipos de agressões”; [...] “notamos violência contra as pessoas nos bairros em que moramos”; [...] “racismo ocorre em quase todos os locais”; [...] “nosso bairro é muito perigoso”.

No que diz respeito a segunda e terceira questão, os educandos disseram que “gostam de brincar, se divertir e conversar com os colegas, além de fazer educação física, considerado pela maioria como a disciplina preferida deles”. O levantamento prévio para intervenção torna-se essencial, pois, permite ao professor conectar seus objetivos planejados com os conhecimentos que os alunos possuem, entendendo seus diferentes contextos.

Nota-se que todos os alunos responderam a referida pergunta (27 alunos), sendo que 15 deles afirmaram enfrentar problemas sociais e 12 responderam de forma negativa, ou seja, mais da metade da turma (55,56%) são afetados. Ressalta-se ainda que 12 dos que responderam positivamente ainda pontuaram na pesquisa que presenciam esses problemas em suas rotinas, o que correspondem a 80%, gerando um dado alarmante a ser trabalhado.



Questão: O que vocês mais gostam de fazer na escola e no tempo livre?

Quadro 5 – Resposta da Questão sobre o que os Alunos mais Gostam de Fazer no Tempo Livre

Respostas	Quantidade de alunos	%
Brincar de pega-pega	3	11,11
Jogar futebol	5	18,51
Jogar queima	4	14,81
Correr	3	11,11
Participar da Educação Física	4	14,81
Realizar leitura	2	7,40
Assistir vídeos	2	7,40
Brincar com os colegas	4	14,81
TOTAL	27	100%

Fonte: Elaborado pelo autor

Ao analisar os dados, observa-se que 70,37%, ou seja, 19 crianças da turma, preferem realizar atividades físicas na escola ou em outros ambientes, o que favorece o trabalho do professor de Educação Física. Utilizando desses interesses dos alunos, é possível desenvolver atividades que proporcionem o desenvolvimento da cultura corporal junto aos educandos. Nota-se ainda, que 74,07% preferem brincadeiras coletivas. Por fim, do total dos entrevistados apenas 14,81% não tem por hábito nas horas vagas realizar brincadeiras em suas rotinas.

Conforme Craidy e Kaercher, (2001, p. 103), os estudos sobre a história da infância mostram que:

[...] a criança vê o mundo através do brinquedo. Para alguns autores, o brincar e o jogar documentam como o adulto coloca-se em relação à criança e mostram suas concepções e representações do sujeito criança...

[...] o jeito de lidar, organizar, propor, respeitar e valorizar as brincadeiras das crianças demonstram, através da história da infância, o entendimento que se

Dando sequência a proposta, os alunos foram indagados sobre “Você conhece jogos de tabuleiro?”.

Para os alunos que responderam que jogam no dia a dia, foi questionado quais eram esses jogos que eles praticavam e com quem. Observou-se as seguintes respostas:

Tipos de jogos Com quem?	Pai	Mãe	Ambos	Primos	Amigos
Dama		1 7,69%		1 7,69%	
Xadrez	2 15,38%				1 7,69%
Trilha			4 30,76%		

Tipos de jogos Com quem?	Pai	Mãe	Ambos	Primos	Amigos
Dama		1 7,69%		1 7,69%	
Xadrez	2 15,38%				1 7,69%
Trilha			4 30,76%		



Banco imobiliário			2 15,38%		1 7,69%
Jogo da vida			1 7,69%		

Fonte: Elaborado pelo autor

Observa-se na tabela que a maioria desses alunos vivenciam os jogos de tabuleiros com seus pais (76,92%) e o restante com os primos e amigos (23,08%), o que favoreceu o trabalho que foi desenvolvido nas etapas seguintes.

Dados os números apresentados e considerando o ambiente onde os alunos possuem liberdade de dialogar com o professor e com os colegas, por meio de assuntos relevantes e significativos, sem medo de represarias, expondo suas ideias e pensamentos a respeito das problemáticas apresentadas, tornam-se essenciais para a construção de uma educação de qualidade. Durante a dinâmica, os alunos se alocaram de forma livre, obtendo respostas dentro da proposta esperada e outras nem tanto, porém houve a mediação e a contextualização para direcionamento do raciocínio.

Para execução dessa fase, destaca-se como ponto de atenção a dificuldade de concentração, devido a alegria dos alunos mediante a apresentação e o não seguimento de alguns combinados. Em seguida houve a mediação docente para que os alunos se concentrassem para a proposta, e que seguissem as regras pré-estabelecidas, demonstrando que na sociedade tudo necessita de regras. Logo após, foi realizado a roda conversa com os alunos para que se fizesse a contextualização da proposta do jogo vivenciado e com os temas iniciais advindos do jogo e do tema da pesquisa.

É exatamente nesse momento em que entra em cena o professor, saber mediar o percurso e possibilitar a interação e participação dos alunos torna o processo mais leve. Corroborando essa ideia, Antunes (2001, p. 11-12), afirma que:

[...] um papel que como se consta facilmente é contraditório; a educação deve patrocinar a bagagem cognitiva e ao mesmo tempo fornecer, de algum modo, meios para que o educando possa selecionar essas informações, separando o trigo do joio, o essencial é imprescindível, do fútil e transitório. Caberia assim ao professor um papel radicalmente diferente do que anteriormente exercia: de agente transmissor de informações em selecionador dessas informações, seu decodificador, mostrando como descobri-las e selecioná-las e de que maneira transformá-la em saberes.



[...] se nos é válido buscar a síntese dessas ideias através de uma metáfora, diríamos que antes cabia ao professor mostrar ao aluno o “mapa do mundo” descrevendo seus múltiplos oceanos, agora, ao mesmo tempo em que desdobra e revela esse mapa, ensina também como usar a bússola, tornando seus alunos aptos a navegar desafios desses oceanos.

No momento de levantamento prévio e vivência com os jogos de tabuleiro, os alunos expressaram-se por meio de comentários de aceitação da proposta, sendo 92,59% da totalidade e com relação ao restante da turma (7,41%) que pontuou rejeição, se deu por motivo de não compreenderem algumas das regras. Neste momento, houve uma retomada da proposta para que esses educandos se aproximassem do objeto de conhecimento.

A curiosidade da aula se deu no momento da sintetização, pois ao ouvir a devolutiva que os alunos tinham por meio da percepção da vivência, foi possível observar que os alunos ficaram motivados e curiosos para descobrir como seriam as próximas aulas.

Ao ouvir o grupo, o professor aproxima-se deles, criando vínculo e segurança para desenvolver seu conteúdo, tornando a aprendizagem mais significativas para os alunos, fazendo com que eles encontrem coragem e motivação para trazerem contribuições (Moran, 2013). Segundo Vasconcellos (1993, p.42), “[...] o trabalho inicial do educador é tornar o objeto em questão, objeto de conhecimento para aquele sujeito”, ou seja, para que isso ocorra, o docente deve proporcionar momentos desafiadores para a aprendizagem, tirando os alunos da zona de conforto e levando-os a pensar, inovar, desafiando-os.

Por fim, esse momento trouxe aproximação com a estratégia da pesquisa, pois, foi possível observar e reunir os dados iniciais da situação social dos alunos, bem como o meio que eles estão inseridos. Utilizou dos jogos como estratégia de intervenção para se trabalhar os problemas sociais da comunidade. O jogo para a criança é algo natural e proporciona muitas experiências e lembranças positivas; inclusive, por meio dele, a criança aprende e se desenvolve. Segundo Kishimoto (2011, p. 12):

[...] é importante valorizar os jogos na educação, ou seja, brinquedos e brincadeiras como formas privilegiadas de desenvolvimento e apropriação do conhecimento pela criança e, portanto, instrumentos indispensáveis da prática pedagógica e componente relevante de propostas curriculares.

B – Problematização



O segundo passo do método dialético da intervenção ocorre por meio da fase denominada de problematização, que consiste no momento em que o pesquisador questiona os alunos e a prática social deles, bem como a identificação dos problemas e das necessidades do grupo investigado. Com isso, o aluno ao ter a oportunidade de discutir e problematizar os problemas sociais existentes, desenvolvem a percepção e a importância de se abordar essas temáticas, pois, por meio delas, encontrarão caminhos para resolverem as dificuldades.

Nessa fase, o pesquisador discutiu e teve a percepção das diferentes dimensões do conteúdo, dando mais significado ao processo de investigação. Gasparin (2015, p. 33) relata que: “o processo de busca, de investigação para solucionar as questões em estudo, [como] o caminho que predispõe o espírito do educando para a aprendizagem significativa”.

Para o desenvolvimento desta etapa adotou-se algumas estratégias para abordagem inicial da proposta, em que os dados da compreensão e entendimento que os alunos tiveram por meio das aulas desenvolvidas foram mantidos na sua originalidade, dessa forma aproximam o conhecimento espontâneo dos conhecimentos científicos. Esses dados foram obtidos por meio da roda inicial da proposta, momento em que foi apresentado o tema da pesquisa para os alunos, bem como se estabeleceu diálogo a respeito dos problemas sociais existentes na escola, na comunidade e na cidade como um todo e, que seria explanado ao longo das aulas de educação física.

As aulas 3, 4 e 5, com duração de 150 min. ocorreram respectivamente nos dias 08 e 13 de novembro de 2024, às 14h. O objetivo atribuído para as aulas foi o de repertoriar a aprendizagem dos alunos, sendo apresentada uma variação dos jogos de tabuleiro praticados em sala de aula. Em um ambiente aberto, construímos no chão da quadra uma simulação do jogo de trilha, para que os alunos pudessem fugir da prática tradicional e experimentar algo novo. Com relação a esta estratégia 85,18% (23) dos alunos participaram com afinco.

Todavia, por meio da observação, o que chamou atenção foi que os demais alunos, 14,82% (4) ficaram “presos”, pois não conseguiam visualizar o jogo praticado em sala de aula com a adaptação realizada na quadra (concreto para o imaginário). Essa dificuldade é perceptível nas demais disciplinas que compõe a grade curricular

dos alunos, em que muitos docentes permanecem apenas no campo do abstrato, não evidenciando e materializando o conhecimento. Como estratégia, neste caso, houve a necessidade da intervenção do pesquisador para que os alunos compreendessem a proposta. Em contrapartida, a maioria dos alunos (23 alunos) conseguiram assimilar a proposta e realizaram a dinâmica conforme esperado. Destaque positivo para essa fase foi o fato dos alunos, por meio da casa “pague uma consequência com o movimento X” fizeram associação a educação física, trazendo a memória ações e movimentos praticados nas aulas que deveriam ser executados como consequência.

Alunos praticando a adaptação do jogo trilha convencional para o jogo de trilha na quadra.

Figura 11 e 12 – Alunos Praticando Jogos de Trilha Convencional



Fonte: Acervo do pesquisador

Figura 13 – Alunos Construindo o Jogo de Trilha Convencional para a Quadra



Fonte: Acervo do pesquisador

Figura 14 – Alunos Praticando o Jogo de Trilha Convencional Adaptado para a Quadra



Fonte: Acervo do pesquisador

Figura 15 – Alunos pagando a consequência do jogo com o movimento da educação física



Fonte: Acervo do pesquisador



Respeitar as fases da pedagogia histórico-crítica é de suma importância para o sucesso da intervenção, pois ao escolhê-la, o docente tem a percepção sobre o todo do ambiente em que leciona, envolvendo não apenas o aluno, mas todo o seu contexto social, político, econômico e de motivação para os objetos de conhecimentos, mostrando-se como um diferencial docente, onde, o professor terá um olhar mais completo e não apenas voltado apenas para a reprodução dos conteúdos.

C - Instrumentalização

A fase da instrumentalização caracteriza-se como terceira fase da PHC, destacando-se mediação do professor entre o conhecimento e os educandos, trabalhando o conteúdo de forma sistematizada, buscando resolver as questões da etapa anterior. Ainda, segundo Gasparin, (2015, p. 51):

[...] é o caminho pelo o qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que os assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional”.

Nessa etapa, o professor transmite os conhecimentos científicos, formais e abstratos aos alunos, utilizando diferentes ferramentas e metodologias, para que os educandos possam se apropriar e serem capazes de posicionar, agir e transformar a realidade social que foi problematizada anteriormente. O professor deve apresentar os conteúdos de maneira a romper a visão fragmentada e imediata do grupo. Durante o diálogo, advindo da problematização e da pesquisa da fase anterior, notou-se que as crianças vivenciam em seus contextos sociais situações inapropriadas de injustiças sociais, descasos por conta das autoridades e de políticas públicas, onde acabam sendo expostas à vulnerabilidade física e psicológica, bem como a outras formas de violências.

As aulas 6 e 7, que ocorreram no dia 14 de novembro de 2024, às 14h, teve duração de 100 minutos. Durante a problematização, no laboratório de informática, os alunos tiveram a tarefa de realizar levantamento de informações e locais no município que fornecessem dados para que eles conseguissem ampliar o conhecimento a respeito da temática. Foi possível observar que os alunos estavam empenhados pelo tema e desenvolveram pesquisas em sites que forneciam subsídios para que eles discutissem na exposição oral e fosse de encontro com o esperado para a aula.



Cabe destacar que a percepção evidenciada nessa fase foi a utilização dessa estratégia de maneira produtiva, pois mostrou-se bastante eficaz e um diferencial para o trabalho, otimizando o tempo, dando protagonismo aos alunos e sintetizando os conhecimentos. Outrora fizeram associação aos problemas sociais ligados aos fatos identificados, fazendo relação com os que afetavam a vida deles e a da população, sendo eles: “Violência; Drogas; Desigualdade Social, Educação de Qualidade, Infraestrutura, entre outros”. Essas identificações foram possíveis por meio da observação e das rodas de conversas feitas para aprofundamento dos temas. Abaixo, seguem alguns registros da busca pelos temas (palavras chaves) no computador, que os alunos realizaram na sala de informática da unidade escolar. Na ocasião esses foram os registros das buscas realizadas

Buscas na Internet

- [...] problemas sociais que mais afetam a população.
- [...] soluções para acabar com a violência.
- [...] como construir uma sociedade mais justa.
- [...] obrigação dos políticos para o bem da cidade.
- [...] como combater a venda de droga no meu bairro.
- [...] quais os direitos das crianças.
- [...] quais espaços podemos utilizar para fazer atividade física e lazer.
- [...] como ter uma educação de qualidade.
- [...] ações para arrumar o parquinho e a praça perto de casa.
- [...] exemplos de infraestrutura adequada para se viver.
- [...] como melhorar os problemas sociais de Garça.

Fonte: Elaborado pelo autor

Após o tempo de busca e navegação pela internet, na lousa, os alunos começaram a debater a respeito das políticas públicas, espaços existentes para realização de atividades físicas, esportes, jogos e tempo de lazer com amigos e familiares. Durante esse momento, os alunos apresentaram questionamentos pertinentes e sugestões para solucionar alguns problemas diagnosticados nos bairros do município de Garça, SP. Além disso, houve destaque para os alunos M1 e F1 que trouxeram à roda uma questão muito pertinente, questionando quais eram os



deveres dos vereadores e prefeito da cidade e, como os alunos poderiam chegar até eles para cobrarem melhorias para os bairros.

Contudo, conforme Craidy e Kaercher, (2001, p. 104) a medida em que se ampliavam as experiências para os alunos, aumentando o repertório, o corpo já não lhe basta para as brincadeiras, pois:

[...] a medida que a criança cresce, as brincadeiras vão tomando uma dimensão mais socializadora, em que os participantes se encontram, têm uma atividade comum e aprendem a coexistência com tudo o que lhes possibilita aprender, como lidar com o respeito mútuo.

Com isso, a educação deve ultrapassar as barreiras estruturais da escola. Transformar os bairros, comunidades e locais que os alunos frequentam em extensão da escola, certamente estaremos ampliando o alcance educacional e somando parcerias nessa luta. Os alunos precisam e devem se apropriar desses espaços como parte integrante de seus direitos, para exigirem melhores condições de uso e fazerem ponte para as aprendizagens. Medeiros Filho e Galiano (2005, p. 16) afirmam que:

[...] os ensinamentos fundamentais vão sempre no sentido de mobilização social, que para sua continuidade precisa gerar visibilidade. E indicam ainda que aproveitar oportunidades, às vezes inesperadas, é inerente ao roteiro. Assim, o Bairro-Escola não pode ser construído a partir de receitas precisas, a serem implantadas passo a passo. Ele se assemelha mais a um mosaico, cujas peças surgem de uma mistura de intenção e acaso e são moldadas pelas circunstâncias. De um lado habilidades e competências que os voluntários podem transmitir, de outro suas limitações. De um lado os recursos que uma instituição ou empresa parceira oferece, de outro seus interesses, seu estilo e objetivos na ação social.

As aulas 8 e 9, ocorreram no dia 27 de novembro de 2024, às 14h, com duração de 100 minutos. Após os conhecimentos adquiridos nos momentos anteriores da pesquisa, os alunos foram para a expansão do conhecimento além da escola, por meio da instrumentalização, com questões previamente elaboradas, que tinham a missão de - acompanhados dos responsáveis, parentes, amigos - percorrer as ruas, os bairros da comunidade para observarem como encontravam-se os prédios públicos e privados destinados à prática esportiva, lazer e atividade física para a população. Vale ressaltar que apesar da entrevista possuir questões-chave previamente elaboradas, os alunos poderiam agregar com questões que julgassem pertinentes ao tema. Das questões chaves tínhamos:

1 - Local:

2 - Tipo de local: () Público () Privado

3 - Estado de conservação do local:

4 - Local oferece segurança para brincar?

5 - Possui abrigo do sol, bebedouro e sanitário?

6 - As crianças frequentam o espaço para brincar? Caso a resposta seja afirmativa, indique as brincadeiras realizadas no local.

A pesquisa visou a mudança de atitudes nos alunos, além de gerar um sentimento de pertencimento ao local onde residem e, que ao final deste momento, deveriam expor a pesquisa para os colegas de sala e ao professor. Pensando em uma forma de otimizar tempo e gerar um debate mais produtivo e assertivo, foi utilizada a estratégia Phillips 66, que consiste em dividir a turma em grupos de seis alunos (pode haver adequações conforme o número de alunos), para discutirem entre si, durante seis minutos, um tema ou problema do contexto dos estudantes.

Cabe destacar que tal técnica foi criada pelo autor Donald Phillips, a estratégia Phillips 66, foi utilizada no decorrer do plano de ação. A ideia consiste na divisão de um grupo grande de alunos (sala de aula) em pequenas frações de seis alunos. Logo após as divisões realizadas, chegou o momento de estabelecer alguns papéis para os integrantes dos grupos. Um deles é o relator, que deverá descrever de forma sintetizada os assuntos debatidos durante a discussão. Outro papel será o da responsabilidade de ser o orador. Escolhidos e dados os devidos papéis, é chegado o momento de explanar a temática escolhida aos alunos, que discutirão um assunto durante seis minutos e, após esse tempo, faz-se as trocas para interação com os demais grupos. Quando o relator e orador tiverem percorridos por todos os grupos existentes para a dinâmica, chega o momento de sintetização das ideias para todos os alunos por meio dos oradores de cada grupo em busca de soluções, síntese final ou provisória.

Maffei (2019, p. 188) explica que a estratégia Phillips 66:

[...] trata-se de uma atividade realizada em grupos em que são feitas uma análise e uma discussão sobre temas/problemas do contexto dos estudantes. Pode também ser útil para obtenção de informações rápidas sobre interesses, problemas, sugestões e perguntas.

Essa técnica se aplica especialmente em ocasiões em que o número de alunos é elevado, a fim de garantir que todos tenham a oportunidade de expressar sua própria



opinião e se sintam confortáveis em compartilhar suas ideias, com objetivo de sintetização de ideias para o coletivo. A intenção está voltada para obtenção rápida acerca das dúvidas, interesses, problemas, sugestões dos alunos com relação ao tema questionado, proporcionando a troca de saberes por meio de uma interação entre os participantes e um poder de concentração maior.

Berwig (2013, p. 116), defende esse tipo de estratégia para aprendizagem, que:

[...] para melhorar a qualidade das aulas, a dinâmica de grupo constitui um valioso instrumento educacional que pode ser utilizado no processo de ensino - aprendizagem, quando se opta por uma concepção de educação que valoriza tanto a teoria quanto a prática e considera todos os envolvidos nesse processo como sujeitos.

A proposta ainda, de maneira democrática, elege um redator para anotar as respostas da dinâmica durante a passagem pelos grupos e de um apresentador que, após, percorrer todos os grupos, deverá a frente realizar a síntese das discussões, trazendo à tona os pontos marcantes e um moderador, que ficará responsável pelo controle do tempo, conforme quadro explicativo abaixo.

Quadro 7 - Exemplificação da Proposta Phillips 66

Divisão dos grupos	Estratégia Phillips 66	Descrição
Composição dos grupos	- - -	1 - O docente apresenta o tema a ser discutido; 2 - Os alunos dividem os grupos conforme a proposta; 3 - Após a divisão, cada grupo escolherá <u>o redator</u> (registros das informações), <u>o apresentador</u> (que percorrerá os grupos e apresentará a síntese das ideias no final) e <u>o moderador</u> (responsável pelo controle do tempo); 4 - Inicia-se as discussões com o tempo de 6 minutos; 5 - Dado o tempo faz-se a troca dos grupos, somente com as três funções acima exemplificados; 6 - Após o rodízio findado, os

		apresentadores de cada grupo se colocam a frente para exposição das sínteses feitas do debate inicial. Por fim, o docente, faz o fechamento por meio do que fora apresentado.
--	--	---

Fonte: Elaborado pelo autor

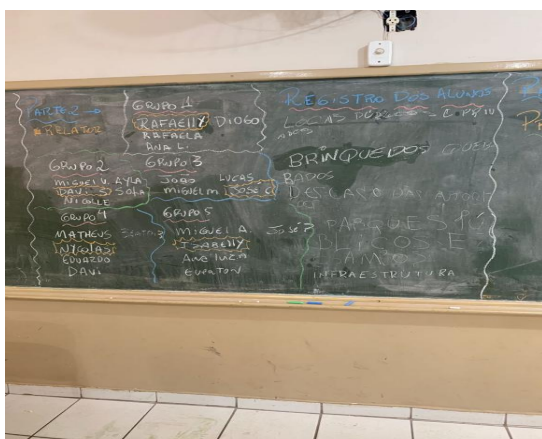
Como esperado, todos os alunos presentes conseguiram realizar a proposta e, de forma surpreendente, assumiram o protagonismo da aula, democraticamente, houve a escolha dos papéis e cada integrante desempenhou sua função, contribuindo para a proposta e para o desenvolvimento da atividade. Durante o rodízio dos grupos, os alunos foram inteirando-se dos temas discutidos e levantados por meio da pesquisa. Ao final, os apresentadores conseguiram sintetizar para a classe os locais identificados durante a pesquisa, concluindo inclusive que no município possuem mais espaços privados do que públicos, sendo, respectivamente 64% privado e 36% público para que a população usufrua, porém, com condições impróprias para uso, seja por problemas estruturais ou por riscos de segurança. Por fim, por conta desses problemas relatados, acaba ocorrendo o afastamento das crianças ou até mesmo da população desses locais, que deveriam ser utilizados para a prática esportiva, lazer, jogos e/ou de atividades físicas, restando as crianças brincarem em casa, ou em alguns casos, quando seguro, nas ruas do bairro.

Divisão, discussão, troca de experiências, registros e socialização da proposta **Phillips 66**

Figura 16, 17, 18, 19, 20, 21 e 22 – Socialização da Estratégia Phillip 66



Fonte: Acervo do Pesquisador



Fonte: Acervo do Pesquisador

Faz-se destaque para os alunos que até então não se apresentavam como protagonistas nas aulas, por meio dessa estratégia se destacaram e colocaram-se à



frente para realizar a proposta de maneira assertiva, sendo reconhecidos ao final pelos colegas.

Abaixo seguem alguns registros fotográficos das pesquisas feitas pelos alunos:

Figura 23 – Devolutiva das Pesquisas Realizadas na Comunidade Escolar

Nome: [REDACTED]
Escola: EMEF Professor Edson José Puga
Sala: 4º B – Tarde
Dia: 14/11/2024
Professor responsável pela pesquisa: Alex Junior Drachi

Questões para nortear a pesquisa

1. Local: Logo
2. Tipo de local: ☒ Público () Privado
3. Estado de conservação do local:
Em bom estado, porque o localizador
é seguro e o resto é limpo
4. Local oferece segurança para brincar?
Sim, tem brinquedos que não são
perigosos
5. Possui abrigo do sol, bebedouro e sanitário?
Sim
6. As crianças frequentam o espaço para brincar? Caso a resposta seja afirmativa, indique as brincadeiras realizadas no local.
Sim, brincam de bola, brincam de
de bolão, brincam de brega trepa e
de se esconder.

Fonte: Acervo do Pesquisador



Figura 24 – Devolutiva das Pesquisas Realizadas na Comunidade Escolar

Nome: [Redacted]
Escola: [Redacted] on José Puga
Sala: 4º B – Tarde
Dia: 17/11/2024
Professor responsável pela pesquisa: Alex Junior Drachi

Questões para nortear a pesquisa

1. Local:
2. Tipo de local: ☒ Público () Privado
3. Estado de conservação do local:
Bom, mas fazem-se necessárias algumas ações de manutenção.
4. Local oferece segurança para brincar?
Em partes. Os pais devem sempre atentar para os detalhes de cada brinquedo.
5. Possui abrigo do sol, bebedouro e sanitário?
O ambiente é arborizado. Possui um bebedouro (torneira) que encontra-se quebrada e não possui sanitário.
6. As crianças frequentam o espaço para brincar? Caso a resposta seja afirmativa, indique as brincadeiras realizadas no local.
Sim. Normalmente brincam nos balanços e escorregador e também fazem uso dos equipamentos para ginástica de idoso.

Fonte: Acervo do Pesquisador

Figura 25 – Devolutiva das Pesquisas Realizadas na Comunidade Escolar

Nome: [REDACTED]
Escola: EMEF Professor Edson José Puga
Sala: 4º B – Tarde
Dia: 14/11/2024
Professor responsável pela pesquisa: Alex Junior Drachi

Questões para nortear a pesquisa

1. Local: Lago artificial J.K. Williams
2. Tipo de local: ☒ Público () Privado
3. Estado de conservação do local:
Pode melhorar alguns aspectos
como: Lago, espaço.
4. Local oferece segurança para brincar?
Sim, desde que as crianças fiquem
acompanhadas de seus pais
5. Possui abrigo do sol, bebedouro e sanitário?
Sim, o lugar possui todos
6. As crianças frequentam o espaço para brincar? Caso a resposta seja afirmativa, indique as brincadeiras realizada no local.
Sim, parquinho: Balanço, gangorra, etc
gratuito: jogar bola, Pega-Pega, brincar com
Cacorro, etc.

Fonte: Acervo do Pesquisador

Figura 25 – Alunos Socializando e Discutindo os achados Oriundos da Pesquisa



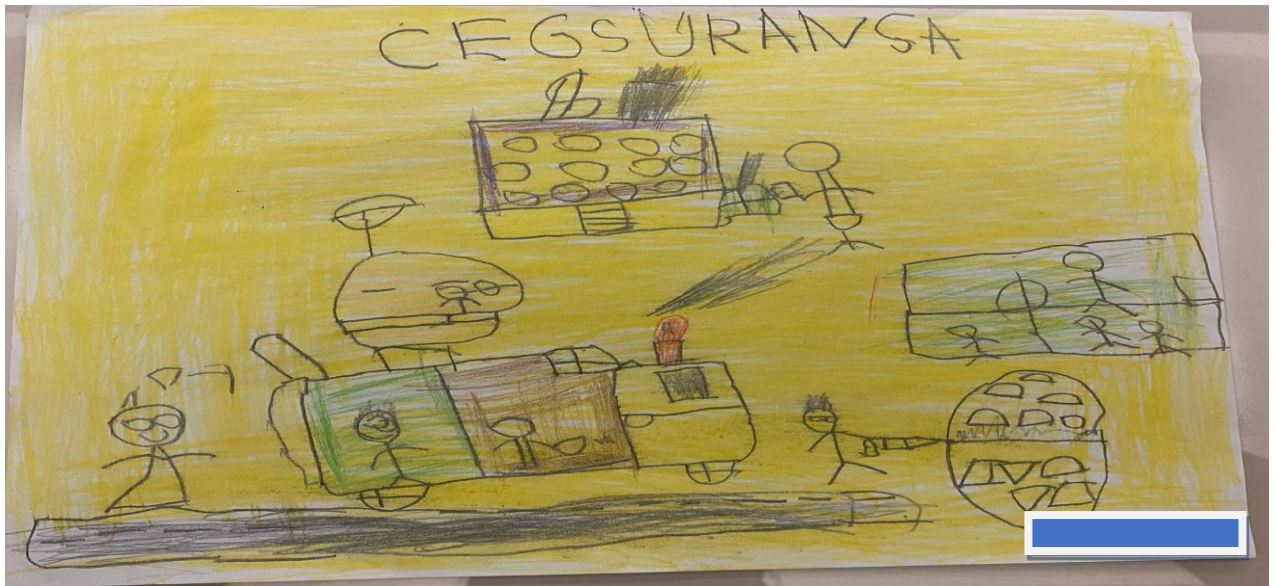
Fonte: Acervo do Pesquisador

A construção do conhecimento foi se consolidando a medida em que as aulas foram ministradas, pois como houve aceitação e a proposta foi ao encontro dos alunos, fazendo com que se envolvessem e trouxessem para as discussões parte do dia a dia deles, por meio de relatos, depoimentos e exemplos de rotinas, alcançamos os objetivos esperados para a ação. Durante esses momentos, os alunos foram expondo os problemas sociais presenciados em suas casas, na vizinhança e o quanto isso afetava a vida deles, fazendo com que eles ficassem à mercê de situações indesejadas. O aluno M2 disse que a escola é para ele “um refúgio, onde ele encontra 5 horas de paz, longe de violência, ofensa e de venda de drogas”. A aluna F2, disse que “geralmente, com os professores de arte e de educação física, os alunos podem contar segredos e, durante essa pesquisa, os alunos foram ouvidos e conseguiram relatar alguns abusos sofridos ou que até mesmo vivenciam no dia a dia.”

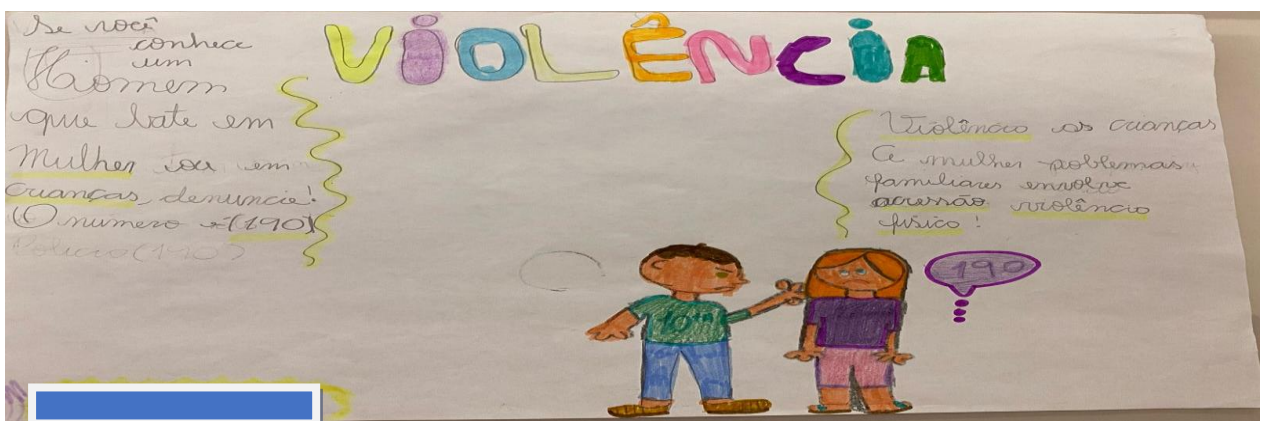
Figura 26, 27, 28, 29, 30, 31 e 32 – Retrato dos Problemas Sociais por meio de Ilustrações



Fonte: Acervo do Pesquisador



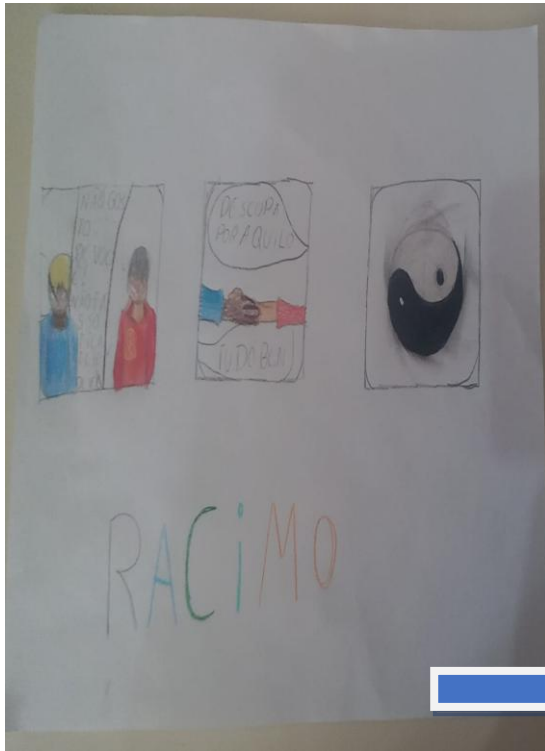
Fonte: Acervo do Pesquisador



Fonte: Acervo do Pesquisador



Fonte: Acervo do Pesquisador



Fonte: Acervo do Pesquisador

Como abordado ao longo dessa pesquisa, o professor tem que estar atento aos sinais e conhecimentos que os alunos apresentam, pois, a função é muito mais

do que meros depositadores de conteúdos, assim como a escola, possuímos funções que extrapolam as barreiras estruturais.

Compreender a realidade do aluno e trazê-la para dentro da sala de aula aumentará certamente o envolvimento dos alunos com a proposta.

Nunes (2011, p. 31) relata que:

[...] a escola é o local adequado para aprimorar o nosso potencial de vivermos juntos, de alcançarmos objetivos comuns criando habilidades de relacionamentos e de difundirmos práticas de solidariedade e cooperação. Um dos grandes desafios da educação é buscar autonomia dos jovens e possibilitar a construção da capacidade deles de relacionar-se com eles mesmos, com os outros e com o mundo.

Ainda, de acordo com Nunes (2011, p.42), a escola:

[...] é um local marcado pelas diferenças de pessoas, cada um com sua história, sua aparência, sua visão de mundo e suas formas de agir e pensar. Os alunos deverão trabalhar com constância para que se libertem de possíveis atitudes discriminatórias em relação às diferenças apontadas, devendo responder à diversidade étnica, etária, linguística, econômica, cultural e de gênero de maneira positiva e socialmente responsável.

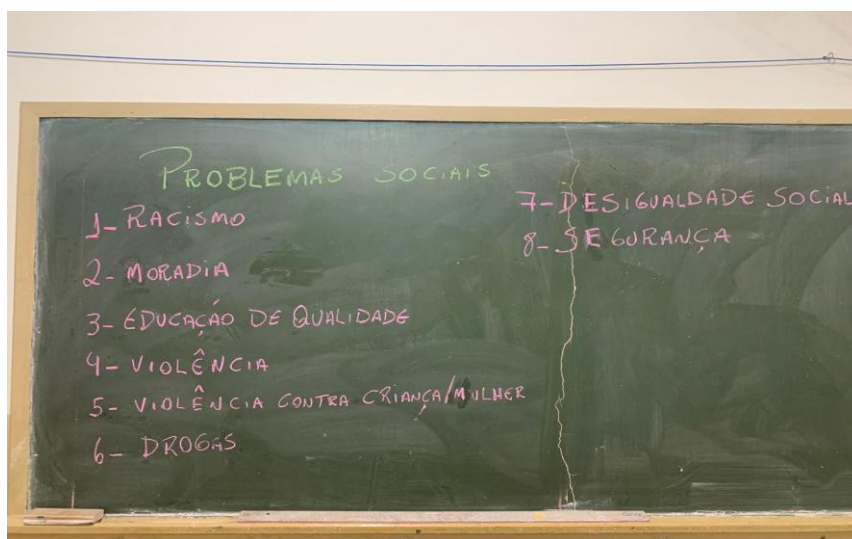
Nessa linha de pensamento e, após a etapa da pesquisa realizada, os alunos, por meio das discussões, elencaram oito (8) problemas sociais que mais estavam em destaque na comunidade onde eles moram, ou seja, aqueles que eles vivenciavam todos os dias. Nesse momento, houve a mediação do professor pesquisador para cada item descrito, de forma que os alunos adquirissem mais informações a respeito, aumentando seus repertórios, mediante a esses conhecimentos, pudessem se posicionar de modo a diminuir tais ocorrências.

Figura 33 – Discussões para os Registros dos Problemas Sociais



Fonte: Acervo do Pesquisador

Figura 34 – Definição dos Problemas Sociais Elencados pelos Alunos



Fonte: Acervo do Pesquisador

O destaque se deu para a estratégia e autonomia dos alunos, pois a abordagem possibilitou o protagonismo nos alunos de maneira espontânea, fazendo com que eles fossem a figura central para a realização da pesquisa, da socialização e das discussões. Outro ponto positivo dessa abordagem para a educação e consequentemente para as aulas de educação física, foi o interesse e o número de respostas que os alunos trouxeram para a aula, deixando-as mais dinâmica, interessante e com significado para todos.

Assim sendo, o professor ao elaborar seus conteúdos pensados por meio da PHC, estará avançando para uma educação que proporcione ao aluno a apropriação do conhecimento e dando sentido ao que se vivencia, os alunos rompem o ciclo da educação tradicional e passam a não apenas reproduzir o conteúdo, mas, a desenvolver capacidades de analisar, compreender e intervir à medida que os problemas aparecem e por meio da educação física identificam as contradições sociais presentes na cultura corporal e social da população.

Por fim, este é o momento que o professor oferece a base teórica para os alunos, de modo que a mediação possibilite que o saber sistematizado seja acessado pelos alunos e que eles se apropriem dos conhecimentos, tornando aptos a abordarem os problemas, caracterizando o saber fazer docente-discente em sala de aula, desafiando os envolvidos nesse processo, onde o educando apropria-se



dos conhecimentos culturais e científicos para modificar/transformar aqueles saberes mostrados na fase inicial. Segundo Saviani, (1999, p.81), consiste na apreensão: “[...] dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social”. Desta forma, o conhecimento é construído na interação sujeito-objeto a partir de ações socialmente mediadas.

D - Catarse

O quarto momento denomina-se de catarse. É nessa fase em o aluno apresentará as suas compreensões de todo o processo, momento chave, pois por meio dele que o docente fará reflexão das fases anteriores, se houve assimilação e apropriação do conhecimento. Essa exposição pode ser de maneira oral, registros ou desenhos, de modo que se demonstre o que fora assimilado. Assim, Gasparin (2015, p. 127) afirma que é: “[...] sua nova maneira de ver o conteúdo e a prática social. É capaz de entendê-los em um novo patamar, mais elevado, mais consistente e mais bem estruturado”.

Além disso, é o momento culminante e perceptível da pesquisa, pois permite visualizar o salto que os alunos demonstraram no processo de aprendizagem, obtendo por meio dos conteúdos apresentados uma transformação e mudança de leitura de mundo, saindo de uma visão restrita para a visão histórica e crítica da realidade sociocultural, promovendo a formação de uma individualidade mais consciente e engajada na luta pela transformação social. Saviani (2008, p. 57) afirma que:

[...] momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. [...] Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social.

Nas aulas 10 e 11, que ocorreram no dia 28 de novembro de 2024, às 14h e teve duração de 100 minutos, denominada no diário de bordo de “Resolução dos problemas sociais”, os alunos “se dividiram em dois grupos, estabeleceram os papéis de cada membro, a fim de elaborar as resoluções dos problemas sociais apresentados anteriormente, permanecendo com essa formação até o final da execução do jogo trilha humana e do fim do plano de ação, sendo o “Grupo 1 – Dos Problemas Sociais” e o “Grupo 2 – Resolução dos Problemas Sociais”, tendo a

missão de debater os pontos das discussões anteriores e apresentar soluções plausíveis para os conflitos e para os problemas sociais elencados.

Após esse momento, tendo os alunos o protagonismo, organizaram a discussão e, mais importante, aprenderam a filtrar as informações relevantes, elencando os problemas encontrados. Como forma de repertoriá-los, foi apresentado um vídeo educativo que abordava o tema, denominado de “Desigualdade Social no Mundo” do canal Desvendando a Geografia, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h0ryyNb0vml>. Essas respostas serviram de base para compor o jogo propriamente dito - uma vez que, após toda a sequência didática desenvolvida com eles durante as aulas anteriores, somado às pesquisas e à realidade deles - ofereceram subsídios para compreensão desses temas tão importantes para serem superados.

Figura 35 e 36 – Divisão em Grupos para a Resolução dos Problemas Sociais



Fonte: Acervo do Pesquisador



Esse é um dos momentos cerne para a pesquisa, pois é nessa fase que os alunos demonstraram o que haviam assimilado das aulas anteriores, trazendo sentido à proposta e ao desenvolvimento do tema proposto. Por meio dela, como destaque, os alunos apresentaram resoluções espontâneas, coerentes e de maneira que os deixassem seguros, colocando em prática todo o conhecimento adquirido por meio das discussões anteriores, das pesquisas, rodas de conversas e momentos enriquecedores, possibilitando a eles desenvolverem ações para transformação da educação física como ferramenta articuladora do conhecimento, ao jogo como conteúdo de ensino e, principalmente, a proposição que deu voz à escola, aos alunos e à comunidade como um todo.

Além disso, o professor precisa proporcionar momentos, possibilidades que permitam que os alunos se posicionem, direcionem de maneira intencional os conteúdos a serem trabalhados no dia a dia escolar. Direcionar a aprendizagem de maneira compartilhada com e a partir dos educandos. Conforme Freire (1996, p. 86) “Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Construir uma educação a partir das necessidades e das vivências dos alunos tornará a educação mais significativa para os envolvidos, além de desenvolver a curiosidade dos alunos e a motivação para os estudos, construindo uma relação pedagógica entre o educador e o educando. Freire (1996, p. 86) defende que:

[...] o fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professores e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*.

[...] nesse sentido, o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”.

Nessa linha de pensamento, foi possível notar dos a motivação dos alunos, por meio da aplicação das estratégias de aprendizagem nessa sala, onde , após os debates surgidos, as estratégias aplicadas, as pesquisas realizadas e a socialização de ideias, os alunos conseguiram elencar alguns problemas que mais aparecem na realidade deles, sendo eles 1 - racismo, 2 - moradia, 3 - educação de qualidade, 4 - violência, 5 - violência contra a mulher, 6 - drogas, 7 - desigualdade social e 8 - segurança. Logo após, houve debate sobre cada um desses temas, bem como a problematização e ampliação do repertório deles, onde houve participação dos

grupos, com colocações pertinentes e exemplos vivenciados por eles no dia a dia. Percebeu-se que, apesar da idade dos alunos, eles possuíam bastante repertório sobre o tema, visto que, parte deles estão frequentemente inseridos nesses ambientes. Em posse desse material rico, os alunos registram na tabela específica (anexo) as estratégias de resoluções dos problemas sociais apresentados acima, para que no próximo momento fosse realizada a proposta da criação da trilha humana.

As aulas 12 e 13, ocorreram no dia 02 de dezembro de 2024, às 14h e tiveram duração de 100 minutos. De posse das resoluções em mãos, nos dirigimos até a quadra poliesportiva para realizar a construção do jogo trilha humana, bem como a execução da mesma.

Figura 37 e 38 – Construção e Demarcações do Jogo Trilha Humana



Fonte: Acervo do Pesquisador



Fotos: Acervo do pesquisador



Durante essa fase, cabe destacar a união por meio da coletividade da sala, pois estavam animados e motivados para realizar a dinâmica, porém, mais do que isso, em debater as soluções dos problemas sociais propostas pelos colegas. Após as demarcações findadas, os alunos se dividiram em dois grupos e escolheram qual dos dois iniciariam a dinâmica. Para este momento, houve a divisão em dois grupos, sendo que o grupo 1 iniciou o jogo e o grupo 2 atuou como árbitro da dinâmica na primeira rodada. A comanda consistia em:

- 1 - Todos os alunos dos grupos deveriam participar do jogo de maneira individual;
- 2 - Após a escolha da ordem dos alunos, em posse do dado, os alunos individualmente lançavam o dado e, conforme o número sorteado, os alunos deveriam avançar as casas;
- 3 - Nas casas construídas havia desafios e perguntas em cada uma e, após lançar o dado e ao cair na casa, o aluno deveria realizar o desafio ou responder de maneira crítica e dentro da proposta, como solucionar o problema social representado naquela casa do jogo;
- 4 - Após a resposta apresentada pelo membro do grupo 1, os membros do grupo 2 analisavam a coerência das respostas apresentadas e, aprovavam ou não a resposta;
- 5 - Antes do início do jogo, foi explicado aos alunos que mantivessem a seriedade e o crivo correto para os problemas apresentados;
- 6 - Ao término, trocou-se o grupo e iniciou-se o jogo novamente.

Observou-se uma maturidade dos alunos, pois após a ordem passada pelo professor, os educandos se organizaram, realizaram e conduziram todo o percurso dessa dinâmica. Durante a execução do jogo, ao cair nas “casas dos problemas sociais”, os alunos apresentavam as estratégias corretas para diminuir ou até mesmo solucionar aqueles problemas. Cabe descrever que esse momento foi muito produtivo, pois por meio da coletividade, os alunos conseguiram expor suas opiniões, debaterem a respeito dos temas e, melhor, filtrar e propor soluções plausíveis para o trabalho e para a vida.

Esse momento serviu de norte para a pesquisa e para a estruturação de um plano de ação em sala de aula. Se o professor não estiver atento aos problemas latentes dos alunos, não conseguir aproximar o sujeito do objeto e não oportunizar

meios para que os alunos aprendam e se desenvolvam por meio das aprendizagens, estará certamente fardado ao fracasso.

Nessa linha de pensamento, segundo Antunes (2001, p. 31):

[...] se a escola não serve para ensinar a dialogar, a negociar, a converter problemas em oportunidades, a aprimorar no aluno a defesa de seus interesses, a lucidez de seus argumentos, a lidar com signos, dados e códigos na expressão de suas relações, para que serve a escola?

Aguçar a sensibilidade e atenção dos alunos sempre foi um desafio para a classe docente, porém, é importante instigar, provocar, trazer assuntos que gerem motivação e o interesse para a escola. O aluno, ao entrar em contato com diferentes conhecimentos, saberes e experiências, será capaz de fazer uma leitura melhor de mundo e, conseqüentemente, estará adquirindo uma visão de totalidade.

Figura 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47 e 48 – Realização da Trilha Humana





Fotos: Acervo do pesquisador

Nesse momento, após a vivência e ressignificação do jogo trilha humana, por meio dos problemas sociais apontados por eles, os alunos tiveram um momento de reflexão para se posicionarem a respeito do que fora desenvolvido e, assim sendo, pensar em estratégias para compartilhar o conhecimento com os colegas da escola,



familiares e a comunidade como um todo. Foi um momento de livre expressão de ideias, de pensamentos e posicionamentos críticos que os alunos possuíam a respeito da problemática abordada. Frente aos posicionamentos surgiram ideias criativas que podem modificar o âmbito escolar e a comunidade a qual eles encontram-se inseridos.

Dado esse momento, na quadra sentamos para realizar a retomada e discussão dos pontos positivos e negativos da realização da trilha humana, bem como a assimilação dos problemas sociais, trabalho em equipe, posicionamentos assertivos de acordo com a temática e com o jogo. O que pode ser deixado de legado para a proposta da atividade, para a escola, para a vida e o que podemos modificar para futuras realizações. Realizada essa etapa, chegou a hora dos alunos começarem a pensar em compartilhar todo esse conhecimento adquirido por meio das aulas de educação física com os colegas da escola, familiares e para a comunidade como um todo.

Por fim, a catarse é produzida em cada ação educativa, como um momento de síntese para os envolvidos no processo educativo, que vai se consolidando à medida que se avança nas ações propostas. Sendo assim, a catarse na PHC não pode acontecer apenas em um momento isolado, mas sim, deverá atingir a relação dialética com as múltiplas dimensões educativas, resultando em uma nova prática social. Conforme Saviani (2013b, p. 178): [...] não é uma coisa que vai ocorrer só lá, depois, no final do ano, em novembro quando a disciplina está terminando: 'agora chegou à catarse. Sendo assim, essa fase é o ponto de chegada, em que o aluno parte de um conhecimento abstrato e adquire o conhecimento concreto.

E – Nova situação Social

O último passo da PHC denomina-se nova situação social, que apresentará a visão concreta que o educando apresenta por meio das ações objetivas e subjetivas do conteúdo aprendido, gerando a transformação da realidade social.

Espera-se que nesta fase o aluno assuma uma nova postura, consiga fazer a reflexão do que fora trabalhado ao longo de toda a sequência, com o diferencial que agora conseguir transformar o meio de maneira crítica e com um novo olhar, visto que ao longo da sequência foi adquirindo repertório para entender, compreender e

transformar os problemas sociais encontrados, bem como uma nova forma de compreender o meio em que vive. Dessa forma, segundo Gasparin (2015, p. 140):

[...] afirma que o desenvolvimento de ações reais e efetivas ultrapassam o fazer material, pois é nesse processo mental transformado que é possível uma análise e uma compreensão mais amplas e crítica da realidade, determinando uma nova maneira de pensar, de entender e julgar os fatos”.

A aula 14 ocorreu no dia 03 de dezembro de 2024, às 14h e teve duração de 50 minutos. Essa etapa foi denominada de "cidadão do bem", com a mesma composição dos grupos e, de posse do anexo de registro, os alunos pensaram em uma estratégia dentro da temática trabalhada para aplicar/compartilhar esse conhecimento com mais pessoas. Os alunos conseguiram entender a proposta. Nessa etapa, ficou evidente isso, pois olharam diretamente para ações que contribuirão para a propagação da causa e de informações para as pessoas.

Figura 49 – Plano de Ação Social - Cidadão do bem – Grupo 1

ANEXO 5

PLANO DE AÇÃO SOCIAL – CIDADÃO DO BEM

Nome da Equipe: *O grupinho da mobla roada*

Nome: [REDACTED]

RG: [REDACTED]

Disciplina de: *Educação Física*

PLANO DE AÇÃO

O que será feito?
Formado Educacional.

Porque essa ação precisa ser realizada?
Para levar conhecimento para a população e busca transformação por meio dele.

Como será a realização dessa ação?
Exibir o destino das funções, informações das reportagens e gravações.

Quem realizará a ação?
Alunos e os professores.

Onde será realizado a ação e qual o motivo da escolha do local?
No escola, fazendo dele um canal de aprendizagem.

Quais materiais necessários para realização dessa ação?
Canais, celulares, gravadores e pessoas.

Assinatura do docente regente

Nome:

RG:

Fotos: Acervo do pesquisador

Figura 50 – Plano de Ação Social - Cidadão do Bem – Grupo 2

ANEXO 5

PLANO DE AÇÃO SOCIAL – CIDADÃO DO BEM

Nome da Equipe: As Combustíveis

Nome dos Integrantes: miguel, viana, nicolle, Beatriz, nycolor,

Dia da ação realizada: / /

Disciplina de: Educação Física

PLANO DE AÇÃO

O que será feito?
transformando a quadra.

Porque essa ação precisa ser realizada?
Porque que o espaço para ser utilizado para que os alunos possam, proporcionar o direito ao lazer, atividade física e a diversão.

Como será a realização dessa ação?
Em conjunto com a comunidade professores e a comunidade para pintar e fazer brincadeiras e jogos no espaço.

Quem realizará a ação?
Pais, alunos e professores.

Onde será realizado a ação e qual o motivo da escolha do local?
Escola, possibilitando a transformação da local e para a próxima construção.

Quais materiais necessários para realização dessa ação?
celular, lincol, tinta, peneira e pessoas.

Assinatura do docente regente

Nome:

RG:

Fotos: Acervo do pesquisador

Em seguida, nas aulas 15 e 16, que ocorreram no dia 09 de dezembro de 2024, às 14h, com duração de 100 minutos, os alunos, conforme registro anterior, as ações foram pensadas como forma de propagar e compartilhar o conhecimento adquirido ao longo das aulas para a sociedade.

O grupo 1, denominado de “O grupinho dos problemas sociais”, pensou em desenvolver um jornal local, no formato do programa original da Rede Globo de Televisão - Jornal Nacional. O telejornal foi pensado, escrito e estruturado pelos alunos integrantes do grupo, sob supervisão do pesquisador. Os alunos se dividiram entre eles para a escolha das funções que ocupariam cada integrante no jornal. Além disso, escolheram a pauta, os entrevistados e as perguntas a serem feitas. Por fim, na aula seguinte, os alunos começaram a preparar o estúdio de gravação (sala de aula). As gravações ocorreram de maneira sequencial. Foram entrevistados o diretor da unidade escolar, as coordenadoras, a professora regular da sala de aula e os próprios alunos. Ao final, realizamos a edição dos vídeos para a criação do nosso telejornal. Na ocasião, recebeu o nome de “Puga News”, uma referência ao nome da escola.

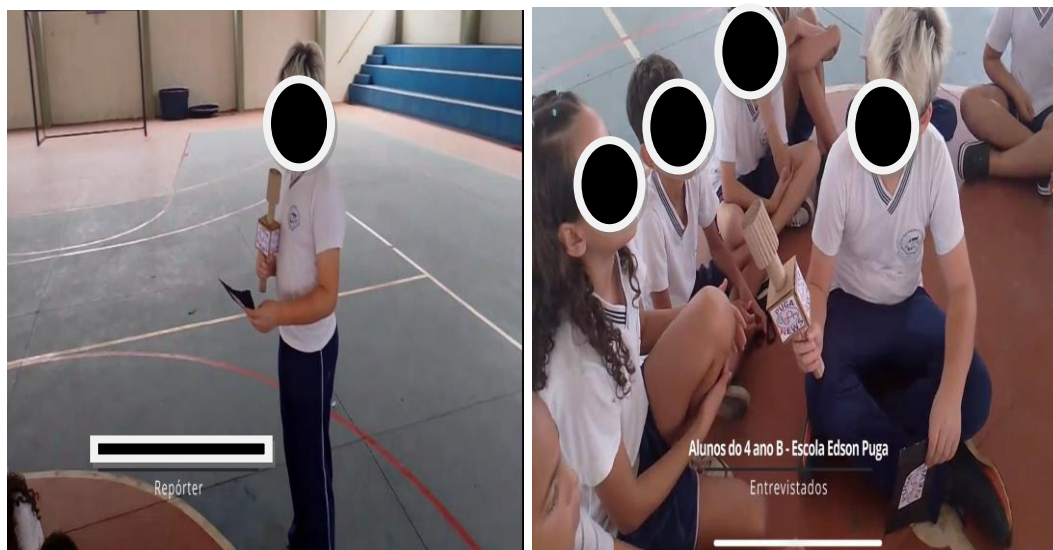
Link do vídeo do telejornal - Puga News

<https://drive.google.com/file/d/1n3ZC7Y7SQoDmFwVGK5ohhUwGz9XZobJ/view?usp=sharing>

Figura 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57 e 58 – Fotos da Produção do Telejornal - Puga News



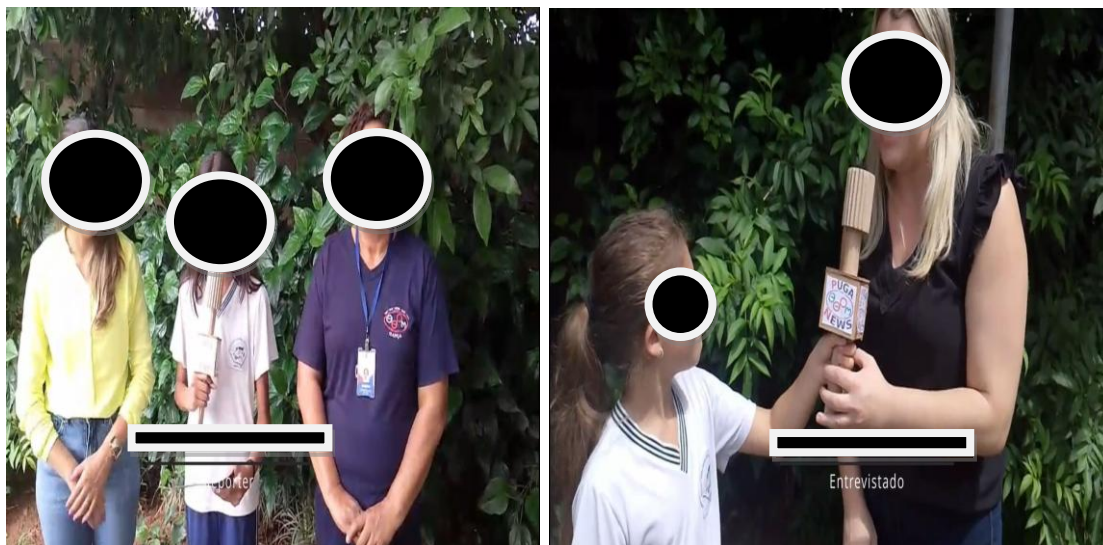
Fotos: Acervo do pesquisador



Fotos: Acervo do pesquisador



Fotos: Acervo do pesquisador

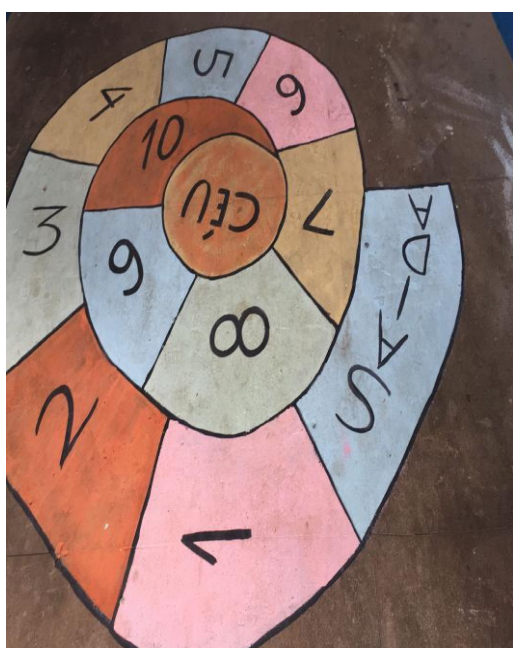


Fotos: Acervo do pesquisador

Já o grupo 2, denominado “Os combatentes” pensaram na estratégia de revitalizar os espaços da quadra antiga da escola, por meio de jogos e brincadeiras pintadas no chão, para que nos momentos vagos e nos intervalos os alunos possam usufruir de espaço lúdico, infantil e de incentivo à cultura do movimento, tudo isso num espaço público, que deve ser pensado e estruturado para atender às necessidades dos alunos e da comunidade. Essa ação é uma resposta à pesquisa realizada pelos alunos anteriormente, identificando que existem poucos espaços públicos no município voltados para as crianças, inclusive, um desses espaços era a quadra anexa da escola.

Com essa ação, os alunos acreditam que, por meio da educação e da pesquisa, consigam proporcionar mais qualidade de vida para os alunos da escola e para a comunidade como um todo. Por fim, a proposta foi formalizada junto ao diretor da escola, que achou a ideia muito pertinente e viável para a escola e se comprometeu a tomar as providências para a realização da ação do grupo.

Figura 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65 e 66 – Fotos das Pinturas Realizadas na Quadra Anexa da Escola





Fonte: Acervo do Pesquisador

As ações desta pesquisa proporcionaram aos alunos momentos em que eles puderam se expressar e colocar suas formas de pensar a educação. Além disso, proporcionou o protagonismo dos alunos por meio da ação, atuando diretamente nas questões teórico-metodológicas de ensino e, principalmente, no agir coletivamente em sociedade, ou seja, na formação crítica e autônoma de um cidadão, motivando os alunos a pensarem a respeito de uma sociedade mais justa e que respeitem as



diferenças, sejam elas, físicas, ideológicas, raciais, cor, sexo entre outras e, utilizar-se da escola como ponte para essa transformação é fundamental para ressignificar a sociedade. Ambas as ações se destacaram pelo poder de propagação e da preocupação de potencializar o alcance da pesquisa, bem como as atitudes positivas, preocupando-se com o outro e com uma educação de qualidade e significativa para os alunos. Com isso, a proposta mostrou-se produtiva e oportuna, pois, teve o objetivo esperado para com os alunos, escola e com a comunidade, fazendo com que os alunos se apropriassem dos conteúdos, inferissem sentidos a eles e, levassem além dos muros da escola estas informações, superando preconceitos, limitações e mazelas impostas pela sociedade. Os alunos estavam motivados com a maneira de se trabalhar os jogos na educação física, por meio de temas tão atuais e necessários, dando sentido a eles o que fora vivenciado.

Conforme Oliveira (2011, p. 52):

[...] ser cidadão significa ser tratado com urbanidade e aprender a fazer mesmo em relação às demais pessoas, ter acesso a formas mais interessantes de conhecer e aprender a enriquecer-se com a troca de experiência com os indivíduos. Isso implica tomar consciência de problemas coletivos e relacionar a experiência da própria comunidade com o que ocorre em outros contextos.

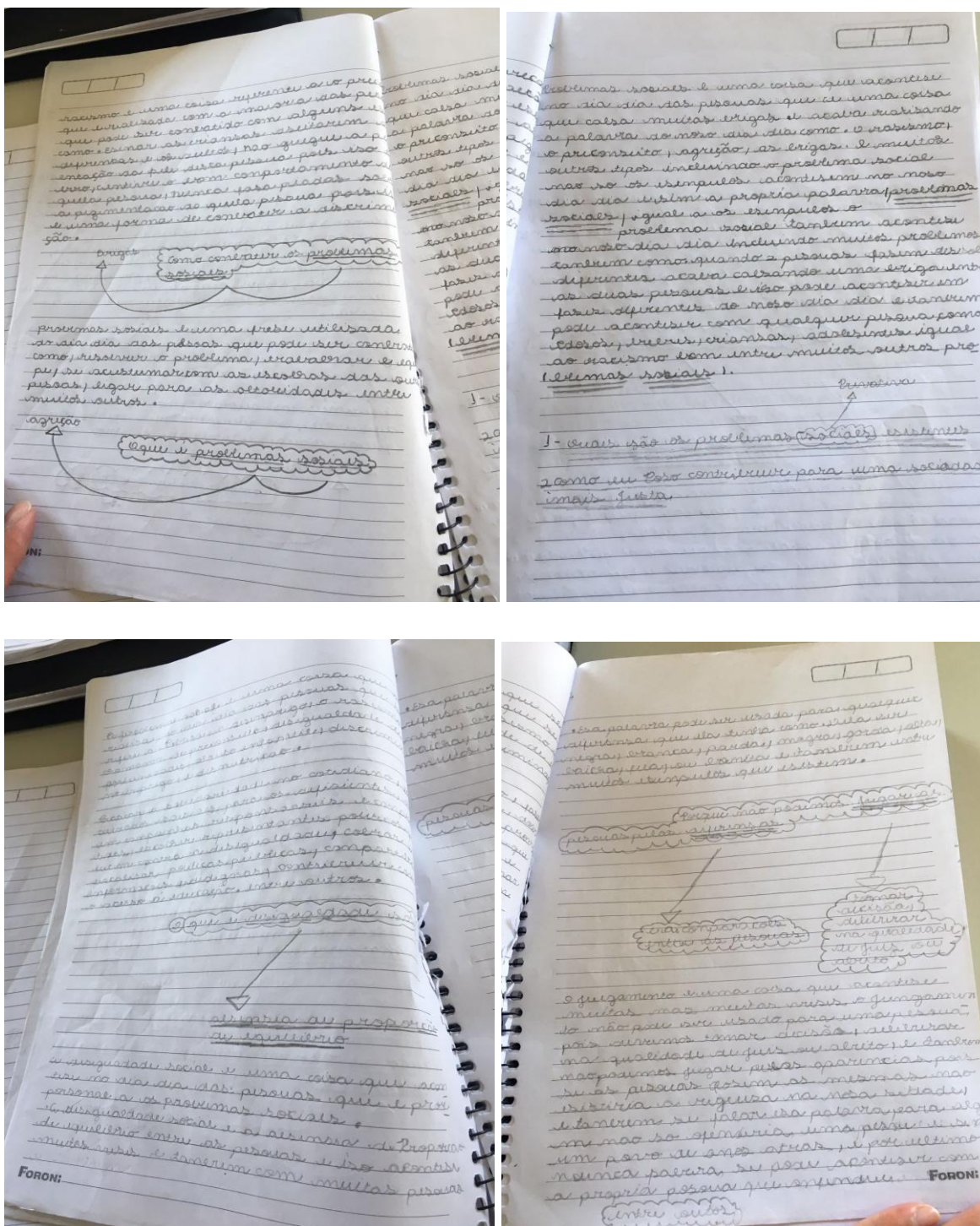
Essa etapa foi muito impactante para os alunos e, principalmente, para o pesquisador, pois foi notório o envolvimento dos alunos com a pesquisa e o quanto a abordagem dos problemas sociais foi em direção às necessidades das crianças. Além disso, os alunos sentiram-se seguros para compartilhar os problemas que eles enfrentaram ou até mesmo enfrentam na comunidade deles.

Conforme relato do aluno M5, essa estratégia do "cidadão do bem" deu "voz aos nossos problemas e fez com que, por meio das aulas de educação física, pensássemos em estratégias de melhorar nossas condições de vida". Outro relato a mencionar foi o da aluna F5 que disse: "proporcionar momentos para que as pessoas exponham os problemas enfrentados e, ver na escola uma oportunidade de modificar tal realidade, faz com que gostemos mais da disciplina, do professor e que a escola se torne mais importante para nós".

Por fim, um fato a ser considerado foi o envolvimento do aluno M6 com a pesquisa como um todo. Após alguns dias passados da aplicação da pesquisa, o aluno me procurou e relatou que já enfrentou alguns problemas de violência em casa

e que encontrou um suporte para se abrir e pesquisar soluções para ajudar em casa. Sempre no final de cada aula, o aluno me apresentava seu caderno, bem como os registros feitos de pesquisas. Esses registros eram além da proposta para o grupo. Pesquisas feitas por vontade própria.

Figura 67, 68, 69, e 70 – Registro do Material Extra Produzido pelo Aluno M6





Essa produção espontânea chamou bastante atenção, pois, trata-se de um aluno que até então pouco se posicionava nas aulas, porém, por meio dos registros, pode perceber que foi um educando que foi além do que era abordado na aula, destacando-se como alguém que vai além, que tem curiosidade pelo novo e por buscar novas formas e meios de se estudar. A educação tem poder de transformar as vidas das pessoas. E é por meio dela que alcançamos lugares e pessoas que nunca imaginamos. Educar para a cidadania e para a sociedade envolve formação de atitudes, valores, criticidades, saber agir, proporcionando momentos em que as crianças consigam se expressar, colocar seus pensamentos, suas angústias e suas formas de enxergar e resolver os problemas de aprendizagens, educacionais e da sociedade como um todo.

Como resultado destas ações e vantagem da escolha da pedagogia PHC, a fase da nova situação social proporcionou a leitura crítica da sociedade em que o aluno encontra-se inserido, voltando-se para a apropriação da cultura corporal por meio da educação física, colocando em prática todo o conhecimento adquirido, resultando nas ações de apropriação de espaços escolares para usufruírem por direito e, a propagação dos conhecimentos adquiridos por meio de um telejornal informativo.

Por fim, a intervenção por meio da PHC corroborou o desenvolvimento do plano, pois trouxe a luz problemas de uma comunidade que estava esquecido ou encoberta por conta da falta de oportunidade, onde o desenvolvimento da pesquisa colaborou para a produção de novos conhecimentos e formas de expressão. Assim, a educação foi ao encontro dos menos favorecidos, que careciam de voz e vez para poder enxergar possibilidades de superar certas mazelas.

A PHC entende que a educação é um processo de transformação histórica, apontando para uma concepção dialética da história. Assim, conforme Saviani (2013, p. 76):

[...] o que quero traduzir com a expressão Pedagogia Histórico-Crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico- objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da Pedagogia Histórico-Crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana.



As fases do plano de ação proporcionaram aos alunos uma educação crítica, que fizesse eles buscarem novas formas de conhecimento e informações e não ficando à mercê da classe dominante. Por intermédio da disciplina de educação física, fazendo uso dos jogos como conteúdos de ensino articulador, colaborou-se com o sucesso do trabalho, proporcionando o desenvolvimento sócio-histórico dos alunos, contribuindo assim para sua formação como um todo, além de elucidar alguns problemas sociais vivenciados por eles.



10 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho apresentou uma proposta de intervenção pedagógica por meio de um plano de ação que explorou o uso de jogos como conteúdos de ensino, sob a perspectiva progressista, à luz da proposição crítica superadora para possibilitar mudanças de práxis docente, potencializando as aulas de educação física para os alunos, dando voz e fazendo com que a educação esteja a trabalho das classes desfavorecidas e que forneça subsídios para abordagem dos problemas enfrentados pelos educandos. Para tanto, foi proposta uma ação docente, ao longo de 16 aulas, por meio de um estudo de campo com a participação ativa dos alunos do 4º ano de uma escola pública do ensino fundamental I.

A pesquisa, ao longo dos capítulos, trouxe o embasamento teórico, trazendo luz à uma estratégia de abordagem em sala de aula por meio de uma visão progressista de educação. Além de compartilhar essa práxis docente com colegas de profissão, possibilitando diversidade de recursos educacionais, servindo de engajamento aos professores, demonstrando que por meio de uma estratégia assertiva, é possível abordar diversas temáticas nas aulas de Educação Física, transformando o processo de ensino-aprendizagem.

Ademais, no que diz respeito aos pressupostos teóricos baseados na teoria progressistas - que são teorias contra hegemônicas que lutam para a superação da marginalidade das classes menos favorecidas, bem como a seletividade, discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares - indo ao encontro das necessidades da escola escolhida, por estar em um bairro marginalizado da cidade e, uma vez que os alunos, por meio da pesquisa, demonstraram vivenciar situações de violações de direitos, justificando o aporte de uma educação que vá ao encontro desses anseios.

Logo, o aporte da proposição crítica superadora foi importante para orientação da prática docente, indo ao encontro dos problemas existentes em uma escola periférica, servindo de base para o processo teórico-metodológico, gerando uma melhora educacional, dirigindo-se ao objetivo que utilizou-se da proposição crítico-superadora, como ferramenta potencializadora para a identificação, compreensão e transformação dos problemas sociais existentes. Ao final da intervenção, a julgar pelos relatos dos alunos, desempenho das atividades e a ação social final,

Ao professor pesquisador, a proposta demonstrou-se eficaz, pois fez com que refletisse a prática docente, desconstruindo alguns paradigmas advindos da pedagogia tradicional, centrado no saber e na figura principal do professor. A PHC, na aplicação do trabalho, proporcionou mudanças no planejamento e nas ações docente, fazendo com que os conteúdos proporcionem novas descobertas, coerência, sentido e relação de pertencimento aos alunos. Dessa forma o aluno se sentirá capaz de inferir significados e valores aos conteúdos, levando-o a uma visão de totalidade.



A escola, por meio dos relatos da professora, do diretor e das coordenadoras pedagógicas disseram que a pesquisa gerou motivação e engajamento nos alunos, pois, momentos que antecederiam a aplicação das aulas, nos corredores das escolas, as crianças ficavam ansiosas para o momento da aula e da chegada do professor, principalmente com as estratégias de abordar temas sensíveis que muitos professores optam por não trabalhar. Para escola, conforme o diretor “oportunizar acesso a pesquisa é garantir que a educação cumpra seu papel educacional, político e social na formação dos alunos, lutando pelos direitos emanados por lei e ofertando uma educação de qualidade, que atenda aos interesses da classe, que proporcione ambiente de livre expressão de ideias, momentos de diálogos, a converter problemas em oportunidades e que desperte saberes e curiosidades dos alunos, em benefícios da sociedade como um todo é cumprir seu papel social”.

Quanto ao plano de ação, conclui-se que ele corroborou com o objetivo geral da pesquisa, pois, foi possível observar que por meio de uma prática pedagógica orientada pela perspectiva progressista no ensino da Educação Física, proporcionou posicionamentos críticos e de direitos aos alunos, onde, após vivenciarem todas as etapas da PHC, conseguiram criar duas ações para compartilhar os conhecimentos adquiridos nas aulas, sendo elas um jornal educacional informativo para toda escola e comunidade, rompendo assim com as barreiras físicas e; apropriação de espaço como direito de usufruir por meio de brincadeiras e jogos, permitindo ao pesquisador identificar, planejar e aplicar práticas voltadas as necessidades das crianças.

Cabe destacar que a pesquisa encontrou alguns pontos dificultadores para a sua execução, dentre eles destacam-se o tempo de aplicação, a idade das crianças e o isolamento do pesquisador. Sendo assim o primeiro fator se deu em virtude do período de aplicação, onde, acredita-se que houvesse um período maior, os alunos poderiam vivenciar mais as etapas e com isso assimilarem mais as propostas e, consequentemente uma interação e devolutiva maior.

Outro fator relevante se dá em virtude da idade das crianças, que na sua maioria tinham aproximadamente nove (9) anos no momento da pesquisa. Dado esse fator e por não possuírem estruturas cognitivas formadas por completo, o conteúdo concreto se mostrou mais adequado para o grupo, uma vez que, a falta da apropriação do



sistema convencional de escrita por parte dos alunos, dificultou os registros, onde, tais alunos conseguiam se expressar por meio da oralidade e de desenhos apenas.

O último fator, mas não menos importante, foi o do isolamento do professor frente ao grupo de docentes da escola, onde, a grande maioria segue uma lógica formal e pré-estabelecida de aula e, ao chegar no ambiente, com uma proposta que exige o pensar, o planejar, o conhecer e elaborar ações direcionadas para a realidade dos alunos, fez com que gerasse um certo desconforto inicial entre os professores. Porém, a medida que a pesquisa foi evoluindo foi obtendo incentivo e apoio pelos colegas de profissão e, até mesmo o interesse por novas práticas.

Por fim, compreende-se que foi possível levantar algumas reflexões que venham a ser pertinentes enquanto propostas de continuidade, especificamente por meio de outros estudos e entende-se a necessidade de aprofundamentos maiores na temática, a fim de oferecer suportes assertivos para os educandos, valorizando quanto a sua existência e aos seus saberes, quanto aos docentes, rompendo com uma visão de educação tradicional que não olhava para os alunos desfavorecidos de poder e nem valorizava os conhecimentos prévios do mesmo.



REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. N. Dinâmica lúdica: **jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1984.
- ARANHA, M. L. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ANA, W. P. S.; LEMOS, G. C. **Metodologia Científica: a pesquisa qualitativa nas visões de Lüdke e André**. Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar, v. 4, n. 12, p. 531-541, 2018.
- ANTUNES, C. **Como desenvolver competências em sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- ARNONI, M. E. B. **Teoria pedagógica da Metodologia da Mediação Dialética, uma abordagem ontológica do processo educativo**. In: Humberto Perinelli Neto. (Org.). Ensino e teorias - diálogos com a epistemologia e a ontologia. 1ed. Porto Alegre: FI, 2018.
- BAGESTERO. *et al.* **Tendências Pedagógicas de Docentes de Escolas Públicas de uma Cidade Gaúcha**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 49, e131990, 2024.
- BERWIG, C. G. *et al.* Estratégias de ensino-aprendizagem nos cursos de Pedagogia e Ciências Contábeis. **Revista da FAE**, v. 16, n. 2, p. 116-135, 2013.
- BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BETTI, M; ZULIANI, L. R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie da educação física e esporte**, ano 1, n.1, p. 73-81, 2002. Disponível em:
https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Graduacao/CCBS/Cursos/Educaco_Fisica/REMEFE-1-1-2002/art6_edfis1n1.pdf. Acesso em: 07 jun. 2024.
- BETTI, M. *et al.* Modos de abordar a aprendizagem na educação física escolar: sujeitos-interlocutores na relação com o saber. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, ano 2, v. 3, p. 32 – 53, 2016. Disponível em:
https://47e1bf12b02d4d3684f415827910c76d.filesusr.com/ugd/db85a1_ead3e517bb4e6aa771b32ea70d492.pdf. Acesso em: 10 abr. 2024.
- BOSCATTO, J. D.; IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a educação física? **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 96-112, 2016.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BRANDÃO, Z. **A dialética macro/micro na sociologia da educação**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, SP, n. 113, p. 153-165, jul. 2001.
- BRACHT, V. **Educação física no 1º grau: conhecimento e especificidade**. Revista Paulista de Educação Física, Suplemento 2, 1996.
- BRACHT, V. **A educação física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser elementos de uma teoria pedagógica para a educação física**. Ijuí: Unijuí, 2019.



BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília seção 1, p. 27839-28945, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 Fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999. **Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: CEB, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf> Acesso em: 19 de julho de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Promoção da saúde. Carta de Ottawa, declaração de Adelaide, declaração de Sundswal e declaração de Bogotá**. Brasília: Ministério da Saúde/Fundação Oswaldo Cruz, 1996.

BROUGÈRE. G. Brinquedo e cultura. **Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop**. - 2. ed. - São Paulo: Cortez, 1997.

CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e educação física**. Campinas: Autores Associados, 1998.

CARVALHO, R. M. **Educação Física Escolar na Educação de Jovens e Adultos**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2011.

CINEL, A.L.G.B. **O Jogo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma abordagem à luz da pedagogia histórico-crítica**. Dissertação em mestrado - Unesp. Bauru - SP, 2023.

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

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CRAIDY, C.; KAERCHER G. E. Educação infantil: **pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf>. Acesso em: 19 de maio de 2023.

DAOLIO, J. **Educação Física e conceito de cultura**. 2º ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

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

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



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

DARIDO, S. C. **A Educação Física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física**. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61-80, 2004.

DARIDO, S. C. **Relação entre o ensinar a fazer e ensinar sobre o fazer na educação física escolar**. In: ALBUQUERQUE, D. I. P; DEL-MASSO, M. C. S. **Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no PROEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. (28 – 45).

DARIDO, S. C. *et al.* A Educação Física, a formação do cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Paulista de Educação Física, São Paulo**, v. 15, n. 1, p. 17-32, 2001.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DESLAURIERS, j.-P. **Recherche qualitative - Guide pratique**. Montreal: McGraw-Hill, 1991.

DUARTE, N. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia historicocrítica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 37-57.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

ENDERLE, C. **Psicologia do desenvolvimento: o processo evolutivo da criança**. 2º ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

ESTEVÃO, C. V. (20121), Justiça social e modelos de educação: para uma escola justa e de qualidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 47, p. 37-58, jan./abr. 2016.

FLICK, U. **Uma introdução a pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Edição do Kindle.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Livro Digital.

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

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In: **SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G.** (Orgs). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.



GANDIN, D; GEMERASCA, M. P. **Planejamento participativo na escola: o que é e como se faz**. 4. Ed. São Paulo: Loyola, 2008.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5.ed. Revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. 2013. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em: 20 jun. 2025.

GIL, A. C. **Método e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, SP: Atlas. 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

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

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2018.

IMPOLCETTO, F. M; DARIDO, S. C. **Educação Física como componente curricular da Educação Básica: aspectos legais**. In: ALBUQUERQUE, D. I. P; DEL-MASSO, M. C. S. Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no PROEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. (14 – 27).

KISHIMOTO, T. M. **Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 14ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, S. **A política da pré-escola no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 2003.

KNECHTEL, M. R. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba, PR: Intersaberes, 2014.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. (1999). **Infância e Ilusão: escritos de psicanálise e educação**. Petrópolis: Vozes.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE CAMPINAS: a escola como centro do processo pedagógico, 1., 2001, Campinas. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icsel/a/FTSXzfs9H7w89n6xPwxyJtM/>. Acesso em: 2 jul. 2024.

LIBÂNEO, C. J. **O professor e a construção da sua identidade profissional**. In: Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.p.62-71.



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

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 28. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

LORENZINI, A. R. **Conteúdo e método da educação física escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da metodologia crítico-superadora no trato com a ginástica**. Orientadora: Celi Nelza Zülke 2013. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

LOUREIRO, R. **Pedagogia histórico-crítica e educação física: a relação teoria e prática**. 1996. 284f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba/SP, 1996.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

MAFFEI, W. S. **Proposições teórico-metodológica e práticas pedagógicas da Educação Física**. Curitiba: InterSaberes, 2019. (Série Corpo em Movimento).

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARCELLINO, N. C. **Pedagogia da animação**. São Paulo: Papirus, 1994.

MARCELLINO, N. C. **Pedagogia da animação**. Campinas: Papirus, 1997.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEDEIROS FILHO B.; GALIANO M. B. **Bairro~escola: uma nova geografia do aprendizado: a tecnologia da cidade escola aprendiz para integrar escola e comunidade**. São Paulo: Tempo D'Imagem, 2005.

MEKSENAS, P. **Sociologia da Educação: uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1995.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. São Francisco, CA: Jossey-Bass, 1998.

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

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAYO, M. C. **O desafio da pesquisa social**. In: Minayo, M. C. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (versão final)**. Brasília, DF, 2018. Disponível em:



<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 02 de junho de 2023.

MORTIMER, E. F. **Atividade Discursiva nas Salas de Aula de Ciências: Uma Ferramenta Sociocultural Para Analisar e Planejar o Ensino**. In: Investigações em Ensino de Ciências – V7(3), pp. 283-306, 2002.

NUNES, A. O. **Como restaurar a paz nas escolas: um guia para educadores**. São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7º ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. **O que fazer para não excluir**: Davi, Hilda, Diogo. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). Políticas e práticas de educação inclusiva. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

PINHEIRO, N. A. M. **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.

RODRIGUES, T. D. F. F; OLIVEIRA, S. G; SANTOS, A. J. as pesquisas qualitativas e quantitativas na educação. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 154-174, 2021.

_____. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEDUC, 2019, 400 p. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/2023/02/Curriculo_Paulista-etapas-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-e-Ensino-Fundamental-ISBN.pdf>. Acesso em: 26 de maio de 2023.

SÁNCHEZ, V. A. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 30. ed. São Paulo: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, D. Escola e democracia: **polêmicas do nosso tempo**. 32 ed. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **Tendências Pedagógicas Contemporâneas**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Saviani, D. Escola e democracia (Ed. **Comemorativa**). Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Teorias Pedagógicas Contra -Hegemônicas no Brasil. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste** – Foz do Iguaçu, v.10, nº2, p.11-28. 2008.



SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

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

SAVIANI, D. **A crise política e o papel da educação na resistência ao Golpe de 2016 no Brasil**. In: KRAWCZYK, N.; LOMBARDI, J. C. (Orgs.). **O Golpe de 2016 e a Educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

_____. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2018.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019.

_____. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, E. C; MOREIRA, E. C. **Educação Física: planejando o trabalho docente**. In: ALBUQUERQUE, D. I. P; DEL-MASSO, M. C. S. **Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no PROEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. (46 – 64).

SILVA, P. B. G. e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 489-506, 2007.

SILVA, N. C. **O Ensino dos Jogos por meio de Temas Geradores em uma Perspectiva Progressista**. Dissertação em mestrado - Unesp. Bauru - SP, 2023.

SILVEIRA, R. S; BARONE, D. A. C. **Jogos Educativos computadorizados utilizando a abordagem de algoritmos genéticos**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Informática. Curso de Pós-Graduação em Ciências da Computação. 1998.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Editora Autores Associados, 1994.

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

SOARES, E. R. Educação Física no Brasil: da origem até os dias atuais. **Revista Digital: EFDeports**, Buenos Aires, n.169, 2012.

SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. **Jogo e a educação da infância: muito prazer em aprender**. 1. Ed. Curitiba, PR: CRV, 2011.

STRECK, D. **Educação básica e o básico na educação**. Porto Alegre: Sulina/Unisinos, 1996.

TAFFAREL, C. N. Z; ESCOBAR, M. O. **A Cultura Corporal**. In: HERMIDA, Jorge Fernando (Org.). **Educação Física: conhecimento e saber escolar**. João Pessoa, PB. Editora Universitária da UFPB, 2009.



TANI, G. **Comportamento motor: aprendizagem e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

TARDIFF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente**. Petrópolis/RJ: Vozes. 2007

Teixeira, P. M. M. **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>. 2011

TRIVIÑOS, A. N. S. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo, SP: Atlas, 1987. p. 30-79.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALORIZAÇÃO dos profissionais da Educação vai além da remuneração. Centro de Referências em Educação Integral. 2022. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/especiais/eleicoes-2022/reportagens/valorizacao-dos-profissionais-da-educacao-vai-alem-da-remuneracao/>. Acesso em: 04 agosto. 2024.

VASCONCELLOS, C. S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. In: **Revista de Educação AEC**. Brasília: abril de 1992 (n. 83).

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino: aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2000. v. 1.

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

WINNICOTT, D. W. (1997). **Introdução primária à realidade externa: os estágios iniciais**. In Winnicott, D. W. *Pensando sobre crianças*. Porto Alegre: Artmed.

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



APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSCIENTIMENTO

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

Bauru, _____ de _____ de 2024.

O/a menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado/a como voluntário/a para participar da pesquisa “Jogos e Brincadeiras como Recurso Pedagógico para a Abordagem de Problemas Sociais na Educação Física a Partir da Proposição Crítico-Superadora” que será desenvolvida em uma Escola da Rede Municipal de Ensino em Garça-SP. O objetivo do trabalho é construir uma sequência didática na disciplina de educação física, por meio da unidade de jogos e brincadeiras, fazendo com que os alunos participem ativamente do processo educacional a qual encontram-se inseridos. Como benefício deste estudo, temos a expectativa de contribuir com a melhora da qualidade das aulas e consequentemente da educação das crianças, tornando o processo mais significativo para os envolvidos. Os testes serão realizados pela professora de Educação Física da escola e por mim professor educação física e servidor público de garça e no caso, pesquisador do estudo. As atividades propostas ao seu/sua filho/a, caso concorde, seu (sua) filho (a) participará da construção de uma sequência didática educativa na escola na disciplina de educação física. O/A Sr./a poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele/a a qualquer momento que quiser. A participação dele/a é voluntária e a recusa em participar não acarretará penalidade ou modificação na forma pela qual é atendido/a nas aulas de Educação Física ou em qualquer outra atividade da escola. Os riscos da pesquisa estão vinculados à prática de atividades esportivas, dinâmicas comumente desenvolvidas nas aulas de Educação Física, podendo, eventualmente, ocorrer quedas. Em caso destas ocorrências, o professor/pesquisador irá oferecer todo o suporte necessário. Os resultados finais da pesquisa, caso queira, estarão à sua disposição quando finalizada. As informações coletadas na pesquisa ficarão arquivadas com o pesquisador por um período de cinco anos e, após esse tempo, serão destruídas. É assegurada a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não rotulação dos participantes, garantindo a não utilização das informações em prejuízo aos mesmos, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros. Poderá ser utilizada a imagem do participante para



ilustrar o trabalho, bem como gravações em vídeos para demonstração da forma como foi desenvolvida a pesquisa. A identificação do/a menor não será divulgada e nem a repassaremos para qualquer outra pessoa, sendo os dados utilizados apenas para fins da pesquisa, sem nenhuma identificação dos participantes. Durante toda a pesquisa, iremos cumprir a resolução n.º 466 de dezembro de 2012 do CNS, que trata do respeito ao ser humano nas pesquisas. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador e a outra ficará com o/a Sr./a.

Eu,

_____, portador (a) do
documento de identidade _____, responsável
pelo/a menor

_____, fui informado/a
sobre os objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada. Sei que a qualquer
momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do/a menor sob
minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma via original deste
termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e
esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do/sresponsável

Assinatura do pesquisador

Nome do Pesquisador Responsável: Alex Junior Drachi Fone: (14) 998349014 /E-mail:
alex.drachi@unesp.br Contato do Comitê de Ética da Faculdade de Ciências/UNESP/Bauru
Coordenador: Prof. Dr. Mário Lázaro Camargo Fone: (14) 3103-9400 / E-mail:
cepesquisa@fc.unesp.br

APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO

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

Bauru, _____ de _____ de 2024

Olá, estamos convidando você para participar do trabalho intitulado “Jogos e Brincadeiras como Recurso Pedagógico para a Abordagem de Problemas Sociais na Educação Física a Partir da Proposição Crítico-Superadora” que será desenvolvida em uma Escola da Rede Municipal de Ensino em Garça-SP. O objetivo do trabalho é construir uma sequência didática na disciplina de educação física, por meio da unidade de jogos e brincadeiras, fazendo com que os alunos participem ativamente do processo educacional a qual encontram-se inseridos. Você participará ativamente da construção e das atividades, bem como usufruir e experimentar todas elas. A sua participação contribuirá para a elaboração, construção de uma sequência didática nas aulas de educação física, que futuramente servirá de material formativo para os demais professores que atuam na rede municipal de Garça. As aulas de Educação Física serão desenvolvidas e realizadas pela professora de Educação Física da escola e por mim professor educação física e servidor público de garça e no caso, pesquisador do estudo. Caso você aceite, ao longo das aulas debateremos assuntos importantes para a construção da proposta da pesquisa. Os riscos da pesquisa estão vinculados à prática, são riscos mínimos para a saúde física caracterizado por possibilidade de se machucar durante a execução das atividades, como em qualquer aula prática de Educação Física Escolar, lembrando que todas as orientações serão dadas para minimizar no máximo possível os incidentes, caso aconteça algum incidente, eu, o professor pesquisador tomarei as devidas providencias, oferecendo todo o suporte necessário. Se não desejar, não precisa participar do trabalho, pois é um direito seu. Também não terá nenhum problema se quiser desistir depois de ter iniciado sua participação. É assegurada a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não rotulação dos participantes, garantindo a não utilização das informações em prejuízo aos mesmos, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros. Poderá ser utilizada a imagem do participante para ilustrar o trabalho, bem como gravações para demonstração da forma como foi desenvolvida a pesquisa. Caso você não entenda ou não goste de qualquer situação durante as aulas, ou tenha

alguma dúvida sobre a pesquisa, você pode procurar o professor/pesquisador Alex Junior Drachi pessoalmente ou pelo telefone (14) 998349014. Não vamos falar seu nome/identificação em nenhum lugar, nem repassaremos suas informações a qualquer outra pessoa. O que você fizer ou falar durante a pesquisa ficará guardado em local seguro e arquivado pelo professor/pesquisador. Os seus direitos como pessoa serão respeitados, seguindo as orientações da resolução n.º 466 de dezembro de 2012 do CNS que garante o respeito ao ser humano.

Eu _____
_____, aceito
participar do trabalho.

_____, Assinatura
do menor

_____, Assinatura do
pesquisador

Nome do Pesquisador Responsável: Alex Junior Drachi Fone: (14) 998349014 /E-mail:
alex.drachi@unesp.br

Contato do Comitê de Ética da Faculdade de Ciências/UNESP/Bauru Coordenador:
Prof. Dr. Mário Lázaro Camargo Fone: (14) 3103-9400 / E-mail:
cepesquisa@fc.unesp.br



**APÊNDICE C - AUTORIZAÇÃO DA SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO DO
MUNICÍPIO DE GARÇA**

**Mestrado Profissional em
Educação Física em Rede Nacional (PROEF)**

**AUTORIZAÇÃO DA SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE
GARÇA**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO MESQUITA FILHO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL – PROEF**

Prezada Sra. Secretária Municipal de Educação de Garça - SP

Eu, Alex Junior Drachi, portador do CPF: 398.621.418-67, na condição de aluno do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física – PROEF – Coordenado pela Universidade Estadual Paulista UNESP – Campus Bauru, sob orientação do Professor Doutor Willer Soares Maffei, Docente titular da Unesp, venho respeitosamente solicitar autorização de vossa senhoria para desenvolver minha pesquisa na Escola EMEF Professor Edson José Puga, com os alunos do 4º ano da escola municipal. A pesquisa consiste em construir uma sequência didática, na perspectiva crítico superadora, a fim de romper com a educação tradicional, por meio do material vigente, na unidade de jogos e brincadeiras e, ao final, fazer uso desse material para servir de base formativa para os docentes do município em momento de HTP noturno. Lembrando que será enviado autorização prévia aos pais explicando o objetivo da pesquisa e solicitando liberação para que os alunos participem da proposta. As atividades não expõe os alunos a riscos diferentes daqueles apresentados no dia a dia escolar.

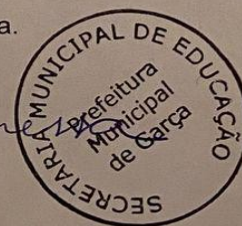
Sem mais.

Garça, 10 de outubro de 2024

Título da dissertação: Jogos e Brincadeiras como Recurso Pedagógico para a Abordagem de Problemas Sociais na Educação Física a Partir da Proposição Crítico-Superadora

Produto Final: Elaborar um programa de formação para os professores do município de Garça, em formato de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) que atuam no ensino fundamental I (1º ao 5º anos), a partir da experiência realizada com os alunos, de modo a oportunizar novas estratégias de atuação docente sob a perspectiva da proposição crítico-superadora.

Público alvo: Alunos matriculados no 4º ano B do ensino fundamental





APÊNDICE D - AUTORIZAÇÃO DA EQUIPE GESTORA DA ESCOLA EMEF
PROFESSOR EDSON PUGA DE GARÇA

Mestrado Profissional em
Educação Física em Rede Nacional (PROEF)

AUTORIZAÇÃO DA EQUIPE GESTORA DA ESCOLA EMEF PROFESSOR
EDSON PUGA DE GARÇA

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO MESQUITA FILHO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL – PROEF

Prezada Sr. Diretor da EMEF Profº Edson José Puga - Garça - SP

Eu, Alex Junior Drachi, portador do CPF: 398.621.418-67, na condição de aluno do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física – PROEF – Coordenado pela Universidade Estadual Paulista UNESP – Campus Bauru, venho respeitosamente solicitar autorização de vossa senhoria para desenvolver minha pesquisa em sua unidade escolar - EMEF Professor Edson José Puga - com os alunos do 4º ano da escola. A pesquisa consiste em construir uma sequência didática, na perspectiva crítico superadora, a fim de romper com a educação tradicional, por meio do material vigente, na unidade de jogos e brincadeiras e, ao final, fazer uso desse material para servir de base formativa para os docentes do município em momento de HTP noturno. Lembrando que será enviado autorização prévia aos pais explicando o objetivo da pesquisa e solicitando liberação para que os alunos participem da proposta. As atividades não expõe os alunos a riscos diferentes daqueles apresentados no dia a dia escolar.

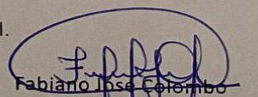
Sem mais.

Garça, 10 de outubro de 2024

Título da dissertação: Jogos e Brincadeiras como Recurso Pedagógico para a Abordagem de Problemas Sociais na Educação Física a Partir da Proposição Crítico-Superadora

Produto Final: Elaborar um programa de formação para os professores do município de Garça, em formato de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) que atuam no ensino fundamental I (1º ao 5º anos), a partir da experiência realizada com os alunos, de modo a oportunizar novas estratégias de atuação docente sob a perspectiva da proposição crítico-superadora.

Público alvo: Alunos matriculados no 4º ano B do ensino fundamental I.


Fabiano José Colombo
Diretor de Escola
RG: 42.951.327-6

ANEXOS

ANEXO 1 - JOGOS DE TRILHA



Fonte: Google Imagens



Fonte: Google Imagens



Fonte: Google Imagens

ANEXO 2 - MOLDE PARA A CONSTRUÇÃO DA TRILHA HUMANA





ANEXO 3 - PALAVRAS PARA DAR DINÂMICA A TRILHA HUMANA

AVANÇE UMA
CASA



RETORNE UMA
CASA



~~FIQUE UMA RODADA
SEM JOGAR~~

PAGUE UMA CONSEQUÊNCIA COM O MOVIMENTO



ANEXO 4

Nome da Equipe:

Nome dos Integrantes:

Dia da ação realizada: ____ / ____ / ____

Disciplina de:

TABELA DE REGISTRO – TRILHA HUMANA

PROBLEMAS SOCIAIS ENCONTRADOS	SOLUÇÕES DOS PROBLEMAS SOCIAIS

Assinatura do docente regente

Nome:

RG:

ANEXO 5 - PLANO DE AÇÃO SOCIAL – CIDADÃO DO BEM

Nome da Equipe:

Nome dos Integrantes:

Dia da ação realizada: ____ / ____ / ____

Disciplina de:

PLANO DE AÇÃO

O que será feito?

Porque essa ação precisa ser realizada?

Como será a realização dessa ação?

Quem realizará a ação?

Onde será realizado a ação e qual o motivo da escolha do local?

Quais materiais necessários para realização dessa ação?

Assinatura do docente regente

Nome:

RG:



ANEXO 6 - DIÁRIO DE BORDO

Professor Pesquisador: Alex Junior Drachi

Programa: PROEF - Bauru

Escola: EMEF Professor Edson José Puga

Ano: 2024

Professor Orientador: Willer Soares Maffei

RELATÓRIO DE ACOMPANHAMENTO

Aula n.º 01		Data: 29/10/2024
<u>Marco Conceitual:</u> Apresentação da pesquisa aos alunos e entrega dos termos de Assentimento e Consentimento.		Assinatura do professor
<u>Atividades desenvolvidas:</u> Por meio da exposição oral, na sala de aula, foi realizado a apresentação da proposta da pesquisa aos alunos. Por fim, os alunos realizaram a leitura e assinatura do termo de consentimento e receberam para entregar aos pais o termo de assentimento.		
<u>Destaques:</u> Durante a explicação do tema aos alunos, percebeu-se que eles ficaram bastante interessados, onde, a grande maioria conseguiu compreender a temática e, alguns não fizeram associação ao tema, por meio da entrevista realizada com eles. Nesse momento me dirigi até a lousa para contextualizar o que os alunos responderam a respeito da temática. Expliquei a eles que aprofundaríamos mais nas aulas seguintes.		
<u>Problemas encontrados:</u> Concentração no começo, pois os alunos estavam eufóricos para jogarem.		
<u>Como foram resolvidos:</u> Parei a dinâmica e expliquei as regras para a condução daquela aula e, que para jogar esses tipos de jogos os alunos necessitam de concentração.		
<u>Por que “fez da forma como fez”:</u> Para que os alunos percebessem que em tudo há necessidade de regras para a condução da sociedade, mesmo em movimentos de alegria.		
<u>O que mudaria na aula:</u> Talvez utilizasse de recursos digitais para demonstrar o bairro onde eles moraram e verificar se existem praças, parques para utilização do espaço.		

Professor Pesquisador: Alex Junior Drachi

Programa: PROEF - Bauru

Escola: EMEF Professor Edson José Puga

Ano: 2024

Professor Orientador: Willer Soares Maffei

RELATÓRIO DE ACOMPANHAMENTO

Aula n.º 02 e 03	Data: 08/11/2024
<u>Marco Conceitual:</u> Apresentação de jogos de trilha e levantamento prévio de outros jogos e contextualização de locais que podem servir de espaços para o brincar. <u>Expectativas de aprendizagens:</u> Experimentar, fruir e identificar as brincadeiras e jogos do Brasil, incluindo os de matrizes africanas indígena e africana, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural, respeitando as diferenças físicas, étnicas, sexuais, políticas e sociais;_Criar estratégias para resolução de conflitos durante a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos do Brasil;_Criar, colaborar e posicionar-se na produção de alternativas para a prática de brincadeiras e jogos inclusivos, experimentando e produzindo conhecimento para si e para com todos os envolvidos;_Agir na elaboração de estratégias que possibilite a resolução dos problemas apresentados;_Criar e experimentar de estratégias que possibilite a resolução dos problemas apresentados e agir mediante recriação do jogo “trilha humana” e Criar, usufruir e respeitar as regras estabelecidas para a execução do jogo. <u>Atividades desenvolvidas:</u> Para realização dessa aula dividimos ela em três momentos, sendo, momento 1: onde os alunos tiveram contatos com os jogos de trilha para contextualização da próxima dinâmica da sequência didática. No segundo momento, saímos da sala de aula e fomos para uma quadra aberta ao lado da sala de aula. Por fim, retornamos para a sala de aula para realizarmos os questionamentos, problematização e a sistematização das atividades desenvolvidas, por meio do registro na lousa. <u>Destaques:</u> Para que os alunos pudessem jogar, dividi eles em quartetos e, um desses grupos, em um determinado momento, resolveu mudar as regras para se beneficiar do jogo. Ao perceber tal situação, parei e comecei a contextualizar e problematizar, puxando gancho para as atitudes deles na sala e para com os colegas. O segundo momento foi que durante a discussão de locais públicos para a realização das atividades, um aluno Mateus citou a praça onde mora, mas em seguida lembrou que lá as pessoas utilizam para usar drogas. Aproveitei do espaço para problematizar essas questões até que o assunto chegou em violência doméstica e lembrou que o pai dele bata na mãe até hoje por decorrência do uso. <u>Problemas encontrados:</u> Concentração no começo da aula. <u>Como foram resolvidos:</u> Chamando a atenção e contextualizando com a proposta.	Assinatura do professor

Por que “fez da forma como fez”: Para que os alunos percebessem a importância do respeito na atividade e para a vida.

O que mudaria na aula: Reduzisse o número de integrantes nos grupos, para que não houvesse conversas fora do tema.





Professor Pesquisador: Alex Junior Drachi

Programa: PROEF - Bauru

Escola: EMEF Professor Edson José Puga

Ano: 2024

Professor Orientador: Willer Soares Maffei

RELATÓRIO DE ACOMPANHAMENTO

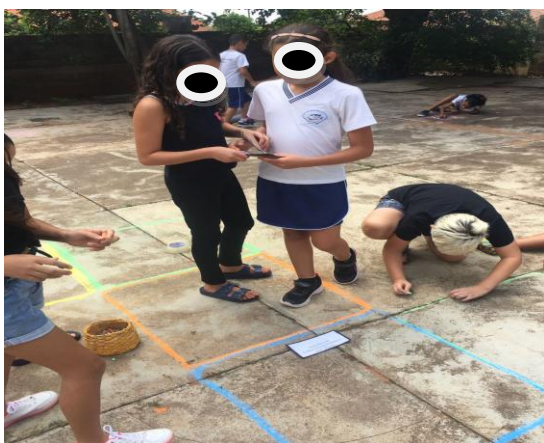
Aula n.º 04 e 05	Data: 13/11/2024
<u>Marco Conceitual:</u> Levantamento de hipótese e vivência com jogos de trilha	Assinatura do professor
<u>Competências/habilidades:</u> Expressar oralmente suas ideias; Demonstrar interesse na busca por novas informações e respostas para a solução de problemas individuais e coletivos, mostrando-se estimulado pela procura de novos caminhos; Interagir com o tema proposto e maneira crítica e, saber posicionar-se frente aos desafios; Usufruir, por meio dos jogos, das regras de condutas e os valores neles contidos e Estabelecer relação entre as diferentes linguagens e utilizar-se de recursos variados para a resolução dos problemas apresentados, cooperando e obtendo cooperação com os outros.	
<u>Atividades desenvolvidas:</u> Na quadra anexa da escola, sentamos embaixo de uma área com sombra e expliquei a proposta aos alunos. Disse que na ocasião realizaríamos uma variação do jogo trilha, porém, com interação direta deles no jogo, servindo como base para as próximas vivências com o jogo. Dado esse momento, solicitei que os alunos dividissem em grupos livres, para iniciarmos a proposta, com a ressalva de que todas as escolhas que fazemos, seja na escola, na casa ou na vida nos traz responsabilidades e consequências, por isso devemos pensar com cuidado para tomá-las. Os alunos se reuniram e se dividiram em 7 grupos. Uns com dois integrantes, outros com três, quatro e até cinco alunos. Com a divisão realizada, entreguei aos alunos um recipiente contendo giz de lousa colorido, onde eles tiveram a liberdade de escolha da cor e, por grupo foram riscando o molde no chão para ir dando vida ao jogo. Logo após, os alunos se posicionaram e, com a trilha devidamente construída e com as frases de dinâmica fixadas ao chão, demos início ao jogo.	
<u>Destaques:</u> Os alunos estavam bastante motivados para execução da brincadeira, uma vez que eles que construíram, dando um valor maior para a proposta. A cada casa que os alunos avançavam ou retrocedessem, os demais comemoravam, em um tom de diversão. Destaque para a casa “Pague uma consequência com o movimento X”, onde, o grupo anterior, tinha o direito de escolher a consequência. Surgiram para esse momento flexão, abdominal, polichinelo, girar, ficar imóvel, entre outros.	
<u>Problemas encontrados:</u> Como eles tiveram liberdade de escolha dos grupos, os que escolheram os mais numerosos, tiveram mais trabalho para permanecerem juntos nos quadrados desenhados durante a dinâmica, porém, logo foi resolvido, por eles mesmo, delegando que se houvesse um número grande de participantes no mesmo local, deveriam apenas permanecer com um dos pés na área demarcada. O segundo problema ocorreu quando, também na divisão, os grupos isolaram os três alunos das escolhas, porém, decidi	

não intervier. Passaram-se os minutos e sagrou-se vencedora da dinâmica o trio de alunos que foram rejeitados no começo, para surpresa de todos e aplausos espontâneo e reconhecimento ao mérito.

Como foram resolvidos: Problema 1: Liberdade de escolha, pois, como dito, na frente eles teriam consequências que deveriam lidar com elas. Problema 2: Não intervier no ato, pois, estava investigando o comportamento e atitudes dos presentes.

Por que “fez da forma como fez”: Para valorizar a individualidade, autonomia, trabalho em equipe e valorização das diferenças.

O que mudaria na aula: O tamanho do molde, para que possa dar mais dinâmica ao jogo.



Professor Pesquisador: Alex Junior Drachi

Programa: PROEF - Bauru

Escola: EMEF Professor Edson José Puga

Ano: 2024

Professor Orientador: Willer Soares Maffei

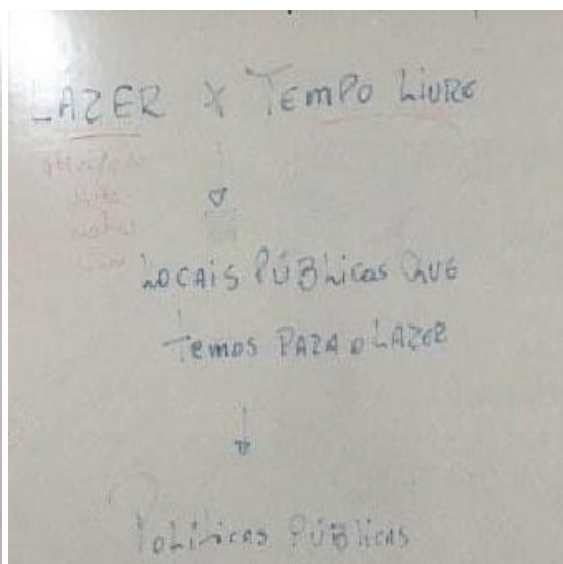
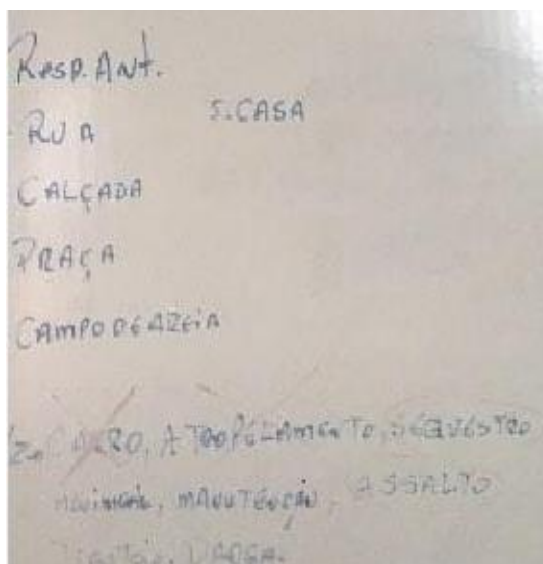
RELATÓRIO DE ACOMPANHAMENTO

Aula n.º 06 e 07	Data: 14/11/2024
<u>Marco Conceitual:</u> Problematização por meio do jogo de trilha	Assinatura do professor
<u>Competências/habilidades:</u> Demonstrar interesse na busca por novas informações e respostas para a solução de problemas individuais e coletivos, mostrando-se estimulado pela procura de novos caminhos; Interagir com o tema proposto e maneira crítica e, saber posicionar-se frente aos desafios e Estabelecer relação entre as diferentes linguagens e utilizar-se de recursos variados para a resolução dos problemas apresentados, cooperando e obtendo cooperação com os outros.	
<u>Atividades desenvolvidas:</u> No laboratório de informática iniciamos com a retomada da aula anterior, bem como da vivência do jogo trilha humano construído com eles na quadra anexa. Logo após, questionei-os sobre qual a sensação de ter praticado essa variação e se quais os outros espaços em que poderíamos realizar aquela dinâmica. A seguir, conforme os alunos foram respondendo, realizei os registros na lousa e fui contextualizando com eles, além de problematizar a temática e as respostas. Logo após, como de esperado, os alunos falaram sobre o lazer e dos espaços públicos e privados existentes no município para realização de algumas brincadeiras, esportes e atividades para o lazer. Por estar no laboratório, foi passado a comanda para os alunos se dividirem em dupla e realizar pesquisas na internet sobre (diferença de lazer e tempo livre; políticas públicas e direitos dos cidadãos). Esse momento tinha por objetivo repertoriar os alunos para que pudessemos discutir um pouco mais desses assuntos. Ao final da aula expliquei e entreguei aos alunos um documento de registro para que eles realizassem uma pesquisa e trouxessem respondido para a próxima aula.	
<u>Destaques:</u> Os alunos se interessaram pelas funções dos vereadores e do prefeito, uma vez que, segundo eles, ambos são responsáveis por cuidar, manter e proporcionar ambientes adequados e apropriados para que a população tem acesso a essas práticas. Além disso eles apontaram três espaços públicos que eles possuem para realizar atividades de lazer, esporte e jogos, sendo - um campo de futebol “terrão”; praça e a própria quadra anexa da escola – inclusive que esses espaços necessitam de um cuidado das autoridades para oferecer locais de mais qualidade.	
<u>Problemas encontrados:</u> Os alunos de início não possuíam o conhecimento da diferença entre lazer e tempo livre e nem dos direitos que possuíamos para que tenhamos uma vida com mais qualidade.	

Como foram resolvidos: Solicitei que os alunos realizassem uma pesquisa na internet repertoriando-os para futuramente realizarmos o debate sob. Logo após, comecei indagando os alunos a respeito da pesquisa, contextualizando e ampliando o repertório deles. Por fim, finalizamos o debate trazendo para a temática central da pesquisa e, com isso os alunos conseguiram perceber que para que possamos viver em uma sociedade mais justa, possuímos direitos e deveres que devem ser cumpridos e respeitados por todos e, que o poder público possui uma parcela grande nisso.

Por que “fez da forma como fez”: Para que pudesse partir dos alunos as dúvidas, novas informações e, por meio desse momento, fossemos debatendo assuntos vivenciados por eles na comunidade e nos ambientes onde eles convivem.

O que mudaria na aula: Acredito que nada.



Professor Pesquisador: Alex Junior Drachi

Programa: PROEF - Bauru

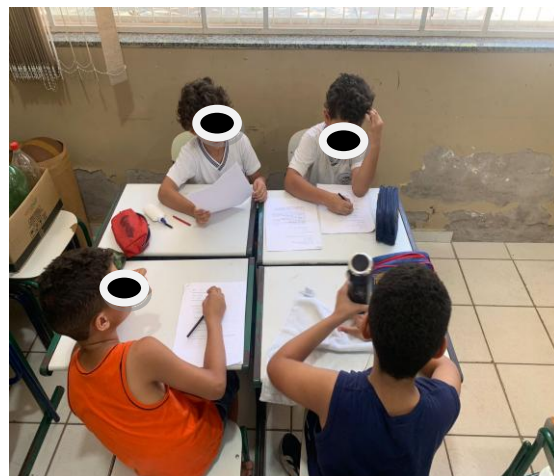
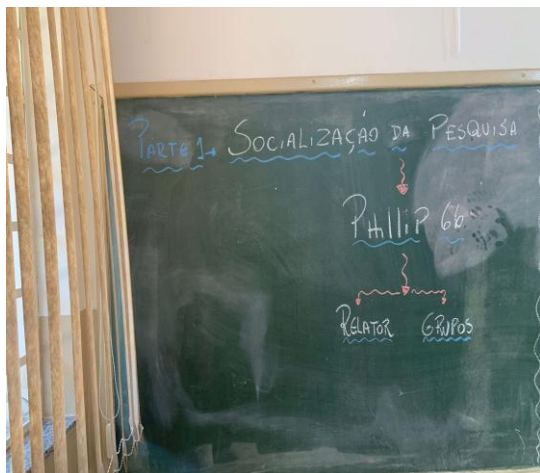
Escola: EMEF Professor Edson José Puga

Ano: 2024

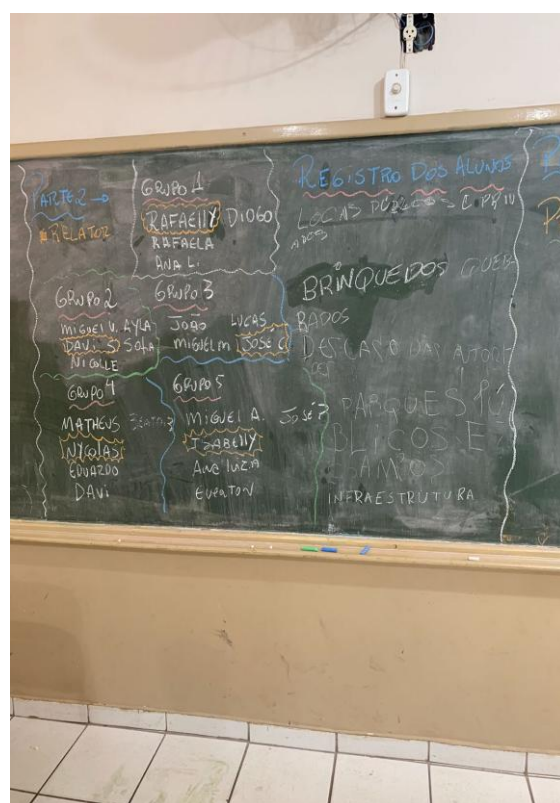
Professor Orientador: Willer Soares Maffei

RELATÓRIO DE ACOMPANHAMENTO

Aula n.º 08 e 09	Data: 27/11/2024
<u>Marco Conceitual:</u> Debate sobre a pesquisa por meio da estratégia Phillipp 66 e ampliação do repertório por meio do vídeo educacional.	Assinatura do professor
<u>Competências/habilidades:</u> Expressar oralmente suas ideias e posicionamentos; Demonstrar interesse na busca por novas informações e respostas para a solução de problemas individuais e coletivos, mostrando-se estimulado pela procura de novos caminhos; Elaborar situações relevantes ao tema abordado para o desenvolvimento das propostas e Interagir e agir com o tema proposto de maneira crítica e, saber posicionar-se frente aos desafios.	
<u>Atividades desenvolvidas:</u> Na sala de aula, após a pesquisa realizada com os pais, em seus respectivos bairros, é chegado a hora de dialogarmos a respeito. Para esse debate foi utilizado da estratégia Phillips 66, onde os alunos foram divididos em 5 grupos, e cada grupo tinha que eleger 1 representante. Dado esse momento os alunos tiveram 6 minutos para trocar informações sobre suas pesquisas, levar informações semelhantes e divergentes a respeito das anotações. Terminado o tempo, os representantes dos grupos receberam a comanda para trocar o seu grupo de origem por outro. Após esse momento, com o objetivo de aumentar o repertório dos alunos, fora dado mais 6 minutos para trocarem informações. Logo em seguida, os 5 representantes se posicionaram até a frente para expor as ideias dos momentos de discussão. Os alunos aderiram bem a proposta, conseguiram assimilar a ideia da estratégia e, filtraram as respostas debatidas nos grupos e com convicção apresentaram para os presentes. Para encerrar a discussão foi registrado na lousa as respostas encontradas na pesquisa.	
<u>Destaques:</u> Destaque ficou evidente na escolha do representante de cada grupo, onde, de maneira espontânea foram eleitos. A proposta de discussão foi bem aceita por todos e, em um espaço pequeno de tempo chegamos à discussão final.	
<u>Problemas encontrados:</u> Para essa aula não houve problemas encontrados.	
<u>Como foram resolvidos:</u> Não houve	
<u>Por que “fez da forma como fez”:</u> Não houve	
<u>O que mudaria na aula:</u> A aula transcorreu dentro do esperado.	







Professor Pesquisador: Alex Junior Drachi

Programa: PROEF - Bauru

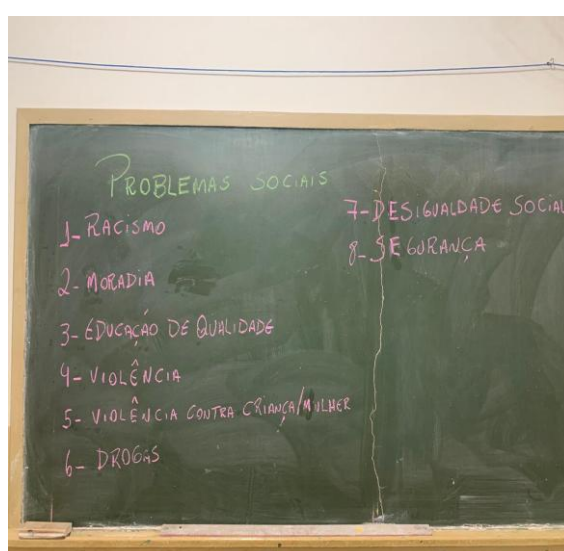
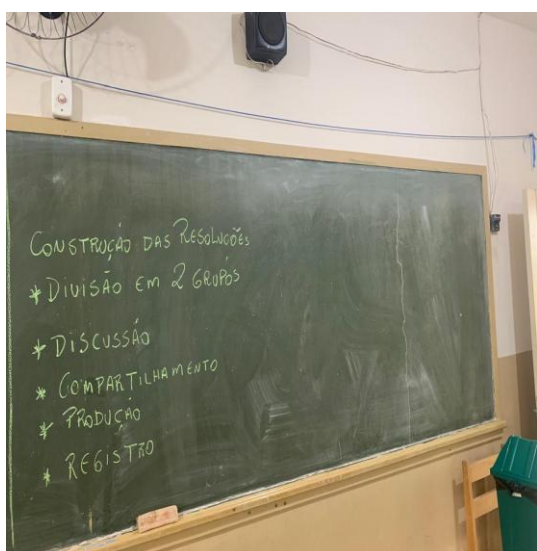
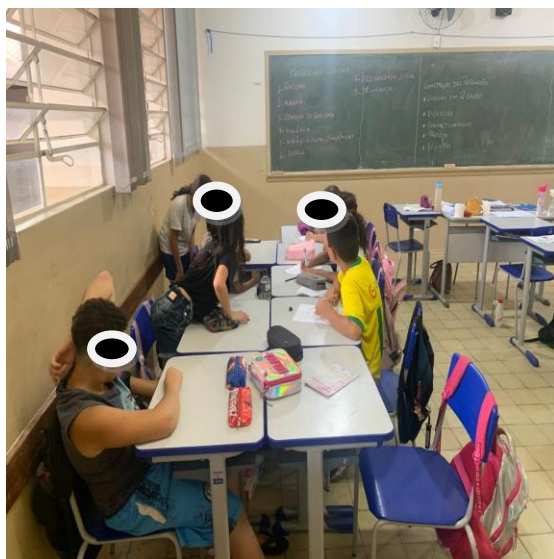
Escola: EMEF Professor Edson José Puga

Ano: 2024

Professor Orientador: Willer Soares Maffei

RELATÓRIO DE ACOMPANHAMENTO

Aula n.º 10 e 11	Data: 28/11/2024
<u>Marco Conceitual:</u> Resolução dos problemas sociais	Assinatura do professor
<u>Competências/habilidades:</u> Expressar oralmente suas ideias e posicionamentos; Demonstrar interesse na busca por novas informações e respostas para a solução de problemas individuais e coletivos, mostrando-se estimulado pela procura de novos caminhos; Elaborar situações relevantes ao tema abordado para o desenvolvimento das propostas; Interagir e agir com o tema proposto de maneira crítica e, saber posicionar-se frente aos desafios e Saber estabelecer relação entre as diversas linguagens e utilizar-se de recursos variados para a resolução dos problemas apresentados, cooperando e obtendo cooperação com os outros.	
<u>Atividades desenvolvidas:</u> Na sala de aula os alunos foram divididos em dois grupos de maneira espontânea. Foi explicado que esse grupo, a partir da escolha, permaneceria até o final do trabalho juntos. Os alunos então se reuniram com seus respectivos grupos e começaram a produção das resoluções dos 8 problemas sociais levantados por eles. Os alunos volta e meia me chamava para auxiliar na atividade e voltavam para a produção.	
<u>Destaques:</u> Os alunos tiveram a oportunidade de apresentar as soluções da maneira que eles se sentissem mais seguros, por meio da escrita ou de desenhos, além da oralidade durante a comanda.	
<u>Problemas encontrados:</u> Assimilação das soluções com o tema. No início eles conseguiram apenas expor exemplos e não as soluções propriamente dita.	
<u>Como foram resolvidos:</u> Por meio de exemplificações na lousa e diálogo.	
<u>Por que “fez da forma como fez”:</u> Para melhor compreensão do grupo, sempre buscando exemplos relacionados a realidade deles.	
<u>O que mudaria na aula:</u> A aula transcorreu dentro do esperado.	



Professor Pesquisador: Alex Junior Drachi

Programa: PROEF - Bauru

Escola: EMEF Professor Edson José Puga

Ano: 2024

Professor Orientador: Willer Soares Maffei

RELATÓRIO DE ACOMPANHAMENTO

Aula n.º 12 e 13	Data: 02/12/2024
<u>Marco Conceitual:</u> Realização do Jogo trilha humana	Assinatura do professor
<u>Competências/habilidades:</u> Usufruir, por meio dos jogos, das regras de condutas e os valores neles contidos; vivenciar e recriar os jogos como conteúdos de ensino de aprendizagem; Saber estabelecer relação entre as diversas linguagens e utilizar-se de recursos variados para a resolução dos problemas apresentados, cooperando e obtendo cooperação com os outros.	
<u>Atividades desenvolvidas:</u> Após a resolução dos problemas sociais realizados na aula anterior, nos reunimos na quadra poliesportiva para realizar o jogo da trilha humana final. Os alunos se dividiram, foram construindo o jogo na quadra, com auxílio do gabarito e de giz da cor azul, enquanto os demais colavam os papeis no chão (avance uma casa, fique uma rodada sem jogar e afins), dando dinâmica ao jogo. Logo após, os alunos se dividiram e começou a dinâmica, realização do jogo.	
<u>Destaques:</u> Os alunos se divertiram muito, não houve necessidade de muitas intervenções, pois, entre eles mesmo já incorporaram os líderes, os que conferiam as respostas e os que davam condução do jogo. Houve participação de todos. Adoraram a dinâmica, fortalecendo o vínculo com o tema e com a intervenção.	
<u>Problemas encontrados:</u> Assimilação com os problemas sociais e o jogo.	
<u>Como foram resolvidos:</u> Reuni os alunos no centro da quadra, expliquei novamente a dinâmica e tudo foi resolvido.	
<u>Por que “fez da forma como fez”:</u> Para que o jogo continuasse e os alunos compreendessem a dinâmica.	
<u>O que mudaria na aula:</u> A aula transcorreu dentro do esperado.	





Professor Pesquisador: Alex Junior Drachi

Programa: PROEF - Bauru

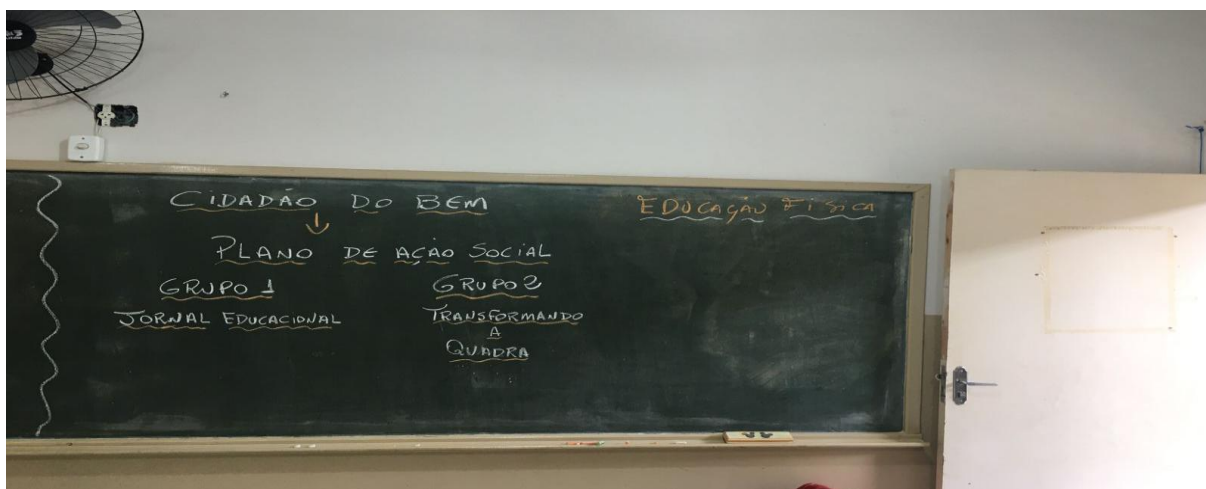
Escola: EMEF Professor Edson José Puga

Ano: 2024

Professor Orientador: Willer Soares Maffei

RELATÓRIO DE ACOMPANHAMENTO

Aula n.º 14	Data: 03/12/2024
<u>Marco Conceitual:</u> Cidadão do Bem	Assinatura do professor
<u>Competências/habilidades:</u> Pensamento crítico e criativo: por meio da problemática proporcionando o desenvolvimento da ação social. Repertório cultural: ampliação por meio das experiências vivenciadas; Empatia, cooperação e trabalho social: por meio do jogo, colocar em prática os saberes adquiridos; Ação Social: buscar entender sobre os problemas sociais e como pensar em ações que levem a superação deles.	
<u>Atividades desenvolvidas:</u> Após o sucesso e interação de todos com o jogo trilha humano, chegou o momento dos alunos se reunirem e elaborarem as ações de intervenção frente aos problemas encontrados no dia a dia. A sala foi dividida em 2 grupos, mantendo a formação original e os alunos começaram a discutir as ações que poderiam ser realizadas e chegou-se à conclusão de duas ações (anexo 5). O grupo 1 decidiu criar um jornal educacional, visando compartilhar o conhecimento adquirido e principalmente informar a população sobre os problemas. Já o grupo 2 decidiu dar vida a quadra “velha” da escola, uma vez que a mesma não é utilizada e os alunos fazem uso com frequência dela principalmente no horário do intervalo, assim sendo, após a pintura e o desenho de algumas brincadeiras os alunos farão uso dela com mais frequência, realizando o resgate de algumas brincadeiras.	
<u>Destaques:</u> O protagonismo dos alunos em realizarem as ações e quererem participar do processo.	
<u>Problemas encontrados:</u> Todos quererem participar diretamente da ação final.	
<u>Como foram resolvidos:</u> Coletivamente, olhando para as especificidades exigidas para cada função.	
<u>Por que “fez da forma como fez”:</u> Para manter a cooperação entre os envolvidos.	
<u>O que mudaria na aula:</u> A aula transcorreu dentro do esperado.	



Professor Pesquisador: Alex Junior Drachi

Programa: PROEF - Bauru

Escola: EMEF Professor Edson José Puga

Ano: 2024

Professor Orientador: Willer Soares Maffei

RELATÓRIO DE ACOMPANHAMENTO

Aula n.º 15 e 16	Data: 09/12/2024
<u>Marco Conceitual:</u> Plano de ação 1 – Jornal Educacional; Plano de ação 2 – Transformando a quadra da escola.	Assinatura do professor
<u>Competências/habilidades:</u> Pensamento crítico e criativo: por meio da problemática proporcionando o desenvolvimento da ação social. Repertório cultural: ampliação por meio das experiências vivenciadas; Empatia, cooperação e trabalho social: por meio do jogo, colocar em prática os saberes adquiridos; Ação Social: buscar entender sobre os problemas sociais e como pensar em ações que levem a superação deles.	
<u>Atividades desenvolvidas:</u> Após a definição dos planos de ação dos dois grupos chegou a hora de definirmos as etapas e começarmos a dar vida para o trabalho. Para o grupo 1, os alunos começaram a criar a pauta e definir os papéis que cada um iria desempenhar, bem como quem seriam os reportes e quem seriam os entrevistados. Os alunos solicitaram ajuda da professora de arte para confeccionar alguns instrumentos utilizados em jornais de verdade. Já o grupo 2 discutiu quais seriam as brincadeiras que seriam fixadas no chão da quadra e fizeram o levantamento dos materiais necessários, além de ambos os grupos solicitarem autorização do diretor.	
<u>Destaques:</u> Após o momento 1, os alunos do grupo 1 começaram a ensaiar as falas e definiram a ordem dos entrevistados. Realizamos a preparação do espaço da gravação, escrita da pauta, a gravação dos âncoras e dos reportes. Por fim, a edição final ficou a cargo do auxiliar de informática. Já o grupo 2, deixou perfeitamente definido as ações e os materiais, porém, devido a condições climáticas não foi possível a execução.	
<u>Problemas encontrados:</u> Diretamente como o grupo 2, uma vez que a ação deles dependiam de condições climáticas.	
<u>Como foram resolvidos:</u> Foi sugerido marcamos uma outra data, inclusive aos fins de semana, para que oportunize acesso a comunidades e aos pais.	
<u>Por que “fez da forma como fez”:</u> Para que o projeto fosse finalizado e para garantir a ação do grupo 2.	
<u>O que mudaria na aula:</u> Acredito que nada.	

